

**Katedra:** primárního vzdělávání  
**Studijní program:** Učitelství pro základní školy  
**Studijní obor** Učitelství pro 1. stupeň ZŠ  
**(kombinace)**

## Formativní hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ

Formative assessment of students at primary school

**Diplomová práce:** 2009–FP–KPV 0003

**Autor:**

Markéta Pokorná

**Podpis:**

\_\_\_\_\_

**Adresa:**

K Urnovému háji 1275

512 51, Lomnice nad Popelkou

**Vedoucí práce:** PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.

**Konzultant:**

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
105	28	0	30	33	6 +1CD

V Liberci dne: 9.4.2010

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra primárního vzdělávání

### ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

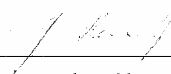
pro (diplomant): Markéta Pokorná  
adresa: K Urnovému háji 1275, 512 51 Lomnice nad Popelkou  
studijní obor (kombinace): Učitelství pro 1. stupeň ZŠ  
Název DP: **Formativní hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ**  
Název DP v angličtině: Formative assessment of students at primary school  
Vedoucí práce: PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.  
Konzultant:  
Termín odevzdání: květen 2010

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 26.3.2009



děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant): MARKÉTA POKORNÁ

Datum: 16. 2009

Podpis:



Název DP:	FORMATIVNÍ HODNOCENÍ ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZŠ
Vedoucí práce:	PhDr.Jitka Novotová Ph.D.
Cíl:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- objasnit kritéria školního hodnocení, význam zpětné vazby a práce s chybou</li> <li>- provést výzkum kritérií hodnocení na ZŠ - analýza školské dokumentace, dotazník</li> </ul>
Požadavky:	<p>Zpracovat rešerši k tématu formativní hodnocení žáků na 1.stupni ZŠ, nastudovat odbornou literaturu a metodologii pedagogického výzkumu. Podrobněji se zaměřit na metody dotazníku a pozorování. Provést průzkum na ZŠ. Navrhnout doporučení pro zkvalitnění hodnocení.</p>
Metody:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analýza odborné literatury</li> <li>- analýza školské dokumentace</li> <li>- dotazník pro učitele</li> </ul>
Literatura:	<p>ČÍHALOVÁ, E. Klasifikace a slovní hodnocení. 1. vyd. Praha : Agentura Strom, 1997. 63 s. ISBN 80-901954-6-6</p> <p>KOŠŤÁLOVÁ, H. Školní hodnocení žáků a studentů : se zaměřením na slovní hodnocení. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-314-7</p> <p>SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole : východiska a nové metody pro praxi. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9</p> <p>KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. Hodnocení žáků : formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky. 1. vyd. Praha : Grada, 2005. 157 s. ISBN 80-247-0885-X</p> <p>HELUS, Z. Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. 1. vyd. Praha : SPN, 1982. 196 s. ISBN - neuvedeno</p> <p>HELUS, Z. Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0</p> <p>CARNIOL, B. Zpětná vazba. 1. vyd. Praha : SNTL, 1953. 174 s. ISBN - neuvedeno</p>

## **Prohlášení**

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum 9.4.2010

Podpis

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce, PhDr. Jitce Novotové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a podnětné připomínky. Děkuji i všem učitelům a žákům, kteří se podíleli na vyplnění dotazníku. V neposlední řadě bych také ráda poděkovala svým rodičům, kteří mně umožnili studium na vysoké škole.

# **Formativní hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ**

## **Anotace**

Cílem diplomové práce bylo provést výzkum, který se týkal kritérií školního hodnocení, významu zpětné vazby a následné analýzy školské dokumentace.

Prostřednictvím analýzy odborné literatury jsme se snažili objasnit obsah, funkci, formy a kritéria školního hodnocení. Dále jsem popsali vliv hodnocení na žáka, význam zpětné vazby a práce s chybou.

Praktická část byla věnována výzkumu, při kterém byla použita metoda nestandardizovaného dotazníku. Dotazníky byly předloženy učitelům a žákům 4. a 5. tříd.

Zjištěné poznatky poukazují na vliv formativního hodnocení na žáky.

**Klíčové pojmy:** školní hodnocení, kritéria, sebepojetí, sebehodnocení, formativní hodnocení, zpětná vazba, práce s chybou, reforma v hodnocení

## **Formative assessment of students at primary school**

## **Annotation**

The diploma thesis is aimed at research work of a way of continuous assessment at school and importance of feedback followed by analysis of school documentation.

We have tried to clarify the subject matter function, form and criterion of assessment through analysis of specialized literature. Further we have described the assessment effect to pupils and importance of the feedback and work with mistakes.

Practical part has been dedicated to the research work. Nonstandard questionnaires were given to teachers of classes 4 and 5.

The found pieces of knowledge show an influence of formative assessment.

**Key words :** continuous assessment, criterion, self-assessment, formative assessment, feedback, work with mistakes, assessment reform

# **Formative Bewertung der Schüler der Primarstufe der Grundschule**

## **Annotation:**

Das Ziel der Diplomarbeit war es, die Forschung durchzuführen, die die Kriterien der Schulbewertung, die Bedeutung der Rückführung und der folgenden Analyse der Schuldokumentation betraf.

Mittels der Analyse der Fachliteratur bemühten wir uns, den Inhalt, die Funktion der Form und die Kriterien der Schulbewertung zu erklären. Weiter haben wir den Einfluss der Bewertung auf den Schüler, die Bedeutung der Rückführung und die Arbeit mit dem Fehler beschrieben.

Der praktische Teil wurde der Forschung gewidmet, bei der die Methode eines nicht standardisierten Fragebogens angewendet wurde. Die Fragebogen wurden den Lehrern und den Schülern der 4. und 5. Klassen vorgelegt.

Die festgestellten Erkenntnisse zeigten auf den Einfluss einer formativen Bewertung auf die Schüler.

**Schlüsselbegriffe:** die Schulbewertung, die Kriterien, die Selbstreflexion,  
die Selbstbewertung, formative Bewertung, die Rückführung,  
Arbeit mit dem Fehler, Reform in der Bewertung

## Seznam použitých zkratk

aj. ....	a jiné
apod. ....	a podobně
atd. ....	a tak dále
č. ....	číslo
např. ....	například
RVP .....	rámcový vzdělávací program
Sb. ....	Sbírka
SPU .....	specifické poruchy učení
st. ....	stupeň
str. ....	strana
ŠVP .....	školní vzdělávací program
tj. ....	to jest
tzv. ....	takzvaný
ZŠ .....	základní škola



# Obsah

<b>I. ÚVOD</b>	<b>11</b>
<b>II. TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>12</b>
<b>1 Hodnocení – součást lidské činnosti</b>	<b>12</b>
1.1 Školní hodnocení	13
1.1.1 Funkce hodnocení	14
1.1.2 Průběh procesu hodnocení	17
1.1.3 Formy hodnocení	18
1.1.4 Typy hodnocení	22
1.1.5 Objektivita školního hodnocení	24
<b>2 Kritéria hodnocení</b>	<b>26</b>
2.1 Obecná a konkrétní kritéria	27
2.2 Kritéria a učitel	27
2.2.1 Jak vysoké nároky klást na žáky při formulaci kritérií?	28
2.3 Kritéria pro různé typy činností a cílů	28
2.4 Kritéria a standardy	30
2.5 Hodnocení žáků na základě kritérií	30
<b>3 Sebepojetí žáků na 1. st. ZŠ</b>	<b>32</b>
3.1 Sebeúcta	32
3.1.1 Orientace na zvládání a naučená bezmoc	32
3.2 Sebehodnocení	33
3.3 Role žáka v mladším školním věku	34
3.4 Role spolužáka v mladším školním věku	35
3.5 Role žáka ve středním školním věku	36
3.6 Role spolužáka ve středním školním věku	37
<b>4 Obecné vymezení motivace</b>	<b>38</b>
<b>5 Formativní hodnocení a motivace</b>	<b>41</b>
5.1 Zpětná vazba a školní hodnocení	41
5.1.1 Chyba v procesu učení	44
5.1.2 Vliv pozitivního hodnocení na motivaci	46
5.1.3 Vliv negativního hodnocení na motivaci	47
5.1.4 Slovní hodnocení jako motivace	48
<b>6 Hodnocení v reformě</b>	<b>49</b>
6.1 Hodnocení žáků s SPU	52
<b>III. PRAKTICKÁ ČÁST</b>	<b>54</b>
<b>7 Cíle výzkumu</b>	<b>54</b>
7.1 Výzkumné problémy a hypotézy	54
<b>8 Metoda výzkumu</b>	<b>56</b>

<b>9</b>	<b>Výzkumný vzorek</b>	<b>57</b>
9.1	Charakteristika respondentů	57
9.1.1	Charakteristika škol	57
<b>10</b>	<b>Popis realizace</b>	<b>59</b>
<b>11</b>	<b>Prezentace výsledků</b>	<b>60</b>
11.1	Vyhodnocení dotazníků	60
11.1.1	ZŠ Libštát	60
11.1.2	ZŠ Lomnice nad Popelkou	68
11.1.3	ZŠ Husova v Liberci	76
11.2	Vyhodnocení dotazníku pro žáky	84
11.2.1	Ověření hypotézy H1	84
11.2.2	Vyhodnocení stanovené hypotézy	91
11.2.3	Ověření hypotézy H2	92
11.2.4	Vyhodnocení stanovené hypotézy	99
<b>IV.</b>	<b>ZÁVĚR</b>	<b>100</b>
<b>V.</b>	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b>	<b>102</b>
<b>VI.</b>	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	<b>105</b>
<b>VII.</b>	<b>PŘÍLOHY</b>	<b>106</b>

# **I. Úvod**

Jak hodnotit žáky ve výchovně vzdělávacím procesu? Touto otázkou se zabývají nejen pedagogové, ale i psychologové již řadu let.

Školní hodnocení je neoddělitelnou součástí vyučování, a proto je nutné mu věnovat pozornost. Dotýká se všech účastníků výchovně-vzdělávacího procesu – učitelů, žáků i samotných rodičů. Hodnocení je prvkem vyučování, který významně ovlivňuje život dítěte zvláště na 1. stupni, kde se s ním setkává poprvé. Může přinášet různé pocity od radosti, uspokojení, až po smutek, napětí, znechucení. Tyto pocity, provázejí dítě po celou dobu školní docházky. Přestože se hodnocení dotýká sebevědomí žáků, nemůžeme se bez něho obejít. Stejně tak ani v běžném životě se nemůžeme vyhnout hodnocení. Každý se potřebuje dozvědět, zda jeho jednání je správné nebo nesprávné.

V diplomové práci jsme se zaměřili na formativní hodnocení. Toto hodnocení by mělo žákovi poskytnout zpětnou vazbu, díky níž se dozví své přednosti, ale i možnosti zlepšení budoucích výkonů. Mělo by docházet k dialogu nad danou prací. Pro žáka by mělo mít formativní hodnocení motivační hodnotu, která vede žáka k dalšímu rozvoji.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část pojednává o obsahu, formách, kritériích hodnocení. Dále popisuje vliv hodnocení na osobnost žáka a jeho sebepojetí, význam zpětné vazby a práce s chybou. V neposlední řadě seznamuje s hodnocením v reformě. Cílem praktické části je provést výzkum, který se týká kritérií hodnocení, významu zpětné vazby a práce s chybou ve vyučování. Za metodu výzkumu jsme zvolili nestandardizovaný dotazník, který bude předložen učitelům a žákům 4. a 5. tříd.

## II. TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Hodnocení – součást lidské činnosti

„Naprostá většina lidských činností, operací, aktivit směřuje k dosažení nějakého cíle. Lidská činnost je v naprosté většině smysluplná, záměrná, člověk je jí zaujat, protože jejím prostřednictvím sleduje dosažení nějakého cíle. V této souvislosti má lidská činnost několik významných, prolínajících se, ale i vzájemně podmiňujících se etap.“ (Kolář, Šikulová, 2005, str. 9)

Etapy lidské činnosti podle Koláře, Šikulové (2005):

Na začátku je nějaká představa, přání, potřeba, která nás vede ke stanovení cíle. Člověk každou svojí činností chce něčeho dosáhnout, tím se liší od ostatních živočichů. Např. architekt má jasnou představu v podobě nákresu stavby, kterou chce zrealizovat.

V další etapě je nutné si uvědomit, za jakých podmínek bude aktivita realizována. Některé vstupují přímo do děje a jiné stojí „v pozadí.“ Lidskou činnost budou ovlivňovat podmínky vnější a vnitřní. Do vnějších podmínek řadíme např. výsledky lidské práce, soubor materiálních hodnot, činnosti, vztahy, které působí na jednání a chování jedince. Neméně důležité jsou podmínky vnitřní, které vycházejí ze zkušeností, znalostí, dovedností...

K dosažení cíle je také nutné plánování. Jedná se o sestavení jednotlivých kroků, časový harmonogram, organizaci dílčích činností. V této etapě nesmíme zapomenout na volbu správných prostředků, kterými mohou být nástroje, metody postupů, formy spolupráce, posloupnosti dílčích kroků apod.

Poslední etapou je uskutečnění plánované činnosti a její vyhodnocení. Srovnáme naši cílovou představu s dosaženým výsledkem. Nesmíme zapomenout zhodnotit i jednotlivé prvky (podmínky, prostředky atd.).

Hodnocení je velmi náročná dovednost, díky níž může člověk rozlišit špatné od dobrého, důležité od nedůležitého. Každý provádí permanentně hodnocení, aniž si je toho vědom. „To se mi nelíbí!“ ; „Tohle myslí vážně?“ ; „Na to mu neskočím...“. Často však je naše hodnocení ve většině případů subjektivní. Přikláníme se k osobnímu zájmu, prospěchu, přesvědčení apod.

Hodnocení je součástí každé výchovně vzdělávací činnosti, jedná se o hodnocení výsledků, ale i procesu výchovy. Velkou roli hrají i aktéři výchovy (vychovatel a vychovávaný) a jejich předpoklady dosáhnout cíle. Každý člověk by se měl naučit hodnotit. Musíme mu dát příležitosti a vytvořit odpovídající podmínky ve výchovně vzdělávacím procesu, aby se mohl zapojit a získat dovednosti potřebné k sebehodnocení, sebezpoznání a hodnocení druhých. Výše uvedené schéma platí i pro pedagogickou činnost a školní hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2005, str. 9-14)

## 1.1 Školní hodnocení

Vysvětlení pojmu „školní hodnocení“ podle některých autorů:

J. Slavík (1999, str.23-24) rozumí školním hodnocením „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“

J. Skalková (1971, str. 95) chápe hodnocení jako „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáka při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj.“

J. Velikanič (1973, str.156-157) hodnocení je „proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků.“

M. Pasch a kol. (1998, str.104) hovoří o hodnocení jako „systematickém procesu, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám.“

Každá z uvedených definic nahlíží na hodnocení odlišným způsobem. Nejvíce se přikláníme k definici J. Skalkové, která popisuje formy hodnocení. Zde je vidět, že pojem hodnocení neznamena jen známkování žáků.

„Hodnocení je tedy neoddělitelnou součástí činností učitele a činností žáků ve škole. Není to tedy jen výsada jednoho z aktivních činitelů ve vyučování.“ (Kolář, Šikulová, 2005, str. 15) Odborníci odmítají jednostrannost hodnocení, ale i absenci hodnocení žáků ve výuce.

### 1.1.1 Funkce hodnocení

Hodnocení v životě člověka a společnosti slouží různým cílům neboli plní různé funkce. (podle Mareše,1991, str.13 ) „Charakter hodnocení i jeho důsledky se liší podle toho, která funkce převládá. Kromě toho každá z funkcí hodnocení může mít podle okolností rozdílné dopady na psychiku žáka. Proto by měl učitel rozlišovat různé funkce hodnocení a v závislosti na nich upravit svůj hodnotící postup nebo předem zvolit určitou metodu hodnocení.“ (Slavík, 1999, str. 16)

▪ **Motivační funkce** – souvisí s citovou, prožitkovou stránkou osobnosti. Člověk něco přijímá, odmítá nebo je mu to lhostejné. Ve škole je jedna z nejpoužívanějších funkcí hodnocení. Není však vůbec lehká pro pedagogy, a proto je nutné s ní zacházet velmi opatrně. (Slavík, 1999, str. 17) Motivace je založena na potřebách člověka. Mezi ně patří potřeba sebeúcty, seberealizace, úspěchu, uznání, výkonu aj. (Čáp, Mareš, 2001, str. 145-146) Učitel by měl žáka dobře poznat, aby si uvědomil, které potřeby je nutné hodnocení posilovat a které oslabovat. Mnohdy se ostatní funkce redukuje jen na tuto funkci, přičemž to bývá spíše ke škodě než užitku. Žáci jsou povzbuzováni k učení především prostřednictvím hodnocení. ( Kolář, Šikulová, 2005, str. 46-47)

▪ **Informativní funkce** – důležitou roli hraje pro žáka, kterému podává zpětnou informaci o jeho výkonu ve srovnání s vynaloženým úsilím na danou činnost. Díky hodnocení učitel seznamuje žáka s úrovní jeho znalostí, dovedností, chování apod. Učitele informuje o kvalitě jeho práce a na základě toho, reguluje další činnost vyučování. Neslouží jenom žákovi a učiteli, ale i rodičům. Dochází ke srovnání aktuálního stavu žákových vědomostí s cílovou normou (jedná se o standardy ve vzdělávacím programu školy). Dává konkrétní informaci o tom, jak má žák daleko k dosažení k této cílové normy. (Kolář, Šikulová, 2005, str. 47)

Učitel by neměl žákovi podat jen informaci v podobě známky bez sebemenšího komentáře, ve kterém by objasnil, za co známka je. Amonašvili (1987) se domnívá, že by měl provádět tzv. „obsahovou analýzu výkonu.“

Smyslem této analýzy je sdělit žákovi, co se naučil, s jakou pomocí to zvládl. Zhodnotit i správnost použitých postupů a poradit mu, jak dál postupovat, aby zlepšil svoji práci. Ovšem rozsáhlou obsahovou analýzu nemůže provádět při každém výkonu. Musí poznat, kdy bude přijatelná a účinná. Důležité je vést žáka k samotnému procesu žákovu učení a naučit ho se učit. (Kolář, Šikulová, 2005, str. 48)

▪ **Regulativní funkce** – učitel hodnocením řídí učební činnost žáka. Soustředí se na intenzitu pozornosti žákovy činnosti, používání metod, postupů, stylů aj. Díky tomu vede žáka ke kvalitnějšímu výkonu. S touto funkcí souvisí využívání klasifikace. Amonašvili (1987) nesouhlasí s regulací činností žáků prostřednictvím známek. (Kolář, Šikulová, 2005, str. 50)

„V každodenní vyučovací praxi, jak v prvních tak v následujících ročnících, snadno zjistíme, že když děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se k nim zřídka kdy vrací, aby si je doplnily, zdokonalily a zpřesnily. Jestliže dítě dostane řekněme čtyřku za neznalost určitého oddílu učebnice, později si známku opraví a může dostat dokonce jedničku za to, že bude znát jiné učivo. Co učinila první známka a v souvislosti s ní vyslovené hodnotící soudy pedagoga pro osvojování oné vědomosti? Jednoduše nic. Zato to ale žáka přinutilo, aby se napříště připravoval s větším úsilím a opravil si známku. Ale cožpak to znamená doplnění mezer ve znalostech a opravu nové známky?“ (Amonašvili, 1987, str. 24)

Regulativní funkce má i funkci výchovnou. Žák bere na vědomí hodnocení jednotlivých učitelů a sám může zhodnotit výsledky jednotlivých činností (použití prostředků, metod...). Díky sebereflexy je schopen své konání zlepšovat.

▪ **Výchovná funkce** – při hodnocení výkonu žáka se snažíme o pozitivní formování vlastností a postojů (svědomitost, odpovědnost apod.) hlavně k sobě samému, ale i k okolí. Pozitivní hodnocení má vliv na sebevědomí, aspiraci, hodnotovou orientaci žáka. Vytváří si vlastní postoje, představy o sobě samém. Naopak negativní hodnocení může žáka značně narušit v některé oblasti.

Hodnocení je někdy využíváno jako kázeňský prostředek. Žáci se snaží vyhnout poznámkám a špatným známám tím, že si vytvářejí soustavu nelegálních prostředků. (Mareš, Křivohlavý, 1995, str. 85)

▪ **Prognostická funkce** – dlouhodobým poznáním a hodnocením výkonů žáka můžeme žákovi pomoci k volbě správné střední školy a tím mu ulehčit zklamání. Jednou z forem může být klasifikace nebo jiné kvantitativní hodnocení. Učitel si může vyrobit tzv. číselnou osu, na kterou si zaznamenává vývoj žáka. Při správném použití slouží jako cenný podklad pro předpověď studijní perspektivy žáka. (Kolář, Šikulová, 2005, str. 52)

▪ **Diferenciační funkce** – úzce souvisí s prognostickou funkcí. Hodnocení umožňuje žáky dělit do určitých homogenních skupin. Skupiny mohou být podle úrovně pracovního tempa, učebního stylu, zvládnutí učiva apod.

Ve školní praxi by měla být prospěšná, pokud bude vhodně použita. V některých školách dochází ke „škatulkování“ žáků do skupin na základě hodnocení („To je jedničkář. Tomu matematika stejně nikdy nepůjde. Patří do skupiny průměrných žáků apod.“). Takovéto rozřazování žáků do skupin není vhodné, protože ovlivňuje žákovo sebepojetí a osobnostní rozvoj. Žák se ztotožní s danou skupinou a nabyde pocitu, že se nemusí snažit, jelikož lepší známky stejně nemůže nedosáhnout. (Kolář, Šikulová, 2005, str. 53)



### **1.1.2 Průběh procesu hodnocení**

„Situace procesu hodnocení má několik etap, fází. Učitel zjišťuje, zda a jak bylo dosaženo stanovených cílů z hlediska potřebných znalostí, dovedností, zkušeností, schopností, názorů atd. Základem procesu hodnocení je tedy postihnout u jednotlivých žáků úroveň dosažení cílově formulované kvality a vyjádřit hodnotící soud.“ (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998, str. 8)

Kolář, Navrátil, Šikulová (1998) popisují 5 fází procesu hodnocení. Myslíme si, že by před první fází (zadáním úlohy) měl být sdělen cíl výuky. Učitel by měl vysvětlit, co daným úkolem sleduje a čeho chce dosáhnout. Cíl může být stanoven pro konkrétní hodinu nebo dlouhodobě na začátku školního roku.

#### **1) Zadání úlohy**

Většinou zadává úkoly učitel, který má určité požadavky na splnění dané úlohy. Úlohy se mohou v této fázi diferencovat podle možností jednotlivých žáků:

- úkoly mohou mít rozdílnou úroveň obtížnosti zpracování
- rozdílnost v počtu úkolů za daný časový úsek
- ponechání delší časové jednotky na vypracování

Pokud učitel zadá stejně obtížné úkoly všem žákům, měl by myslet na žáky, kteří mají daný úkol vyřešený dříve než ostatní. Nabídnout jim řešení náročnějších, zajímavějších úloh, aby docházelo k osobnostnímu rozvoji.

#### **2) Expozice**

Žák přijímá požadavek a snaží se podat očekávaný výkon, který na začátku stanovil učitel (čeho si bude všímat na práci, jak bude hodnotit, zda bude hledět na množství poznatků nebo originalitu řešení apod.).

#### **3) Analýza žákova výkonu, srovnání s normou**

Učitel analyzuje jednotlivé kroky v průběhu výkonu žáka a porovnává s optimální podobou těchto kroků s optimálními výsledky. Tím může včas odhalit chyby a pomoci žákovi je napravit v průběhu činnosti.

#### **4) Vyslovení závěrů o kvalitě práce žáka**

Učitel na základě analýzy výkonu udělí hodnocení v podobě zavedené normy (u nás nejčastěji známku).

#### **5) Vnitřní zpracování výsledků hodnocení žákem, učitelem, třídou**

Tato poslední fáze pojednává o vyvození závěrů žákem nad výslednou známkou jeho pracovní činnosti. Učitel by měl hodnotit citlivě ve vztahu k úsilí, které žák vynaložil. (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998, str. 10)

### **1.1.3 Formy hodnocení**

„Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu. Je to způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek. Jakou formu hodnocení použijeme, bude záležet na konkrétní situaci ve vyučování, protože nám půjde o to, aby právě v této situaci bylo hodnocení pedagogicky nejúčinnější.“ (Kolář, Šikulová, 2005, str. 76)

Nemůžeme říci, že určitá forma je špatná, záleží na pedagogickém záměru a také na situaci, v které danou formu hodnocení použijeme. Vyjádření výsledků může mít různé podoby od jednoduchého sdělení (úsměv, pokývnutí hlavou, „Výborně.“ „Špatně.“), přes složitě vyjádření („Skvěle, dnes ti to jde, nemáš ani jednu chybu ve výpočtu, přestože byl tento příklad velmi složitý.“), udělení známky, až po složitou obsahovou analýzu.

Kolář, Šikulová (2005) poukazují na řadu hodnotících forem, které byly použity v průběhu historického vývoje. V jezuitských školách byly tzv. lokace – místa, jež byla určena žákům podle výsledků. Nejoblíbenější žáci měli místo v předních lavicích. Jedny z dalších forem byly tělesné tresty (bití metlou, holí), signy- symboly, které žáci nosili (odznaky – dobří žáci, špatní – oslí uši apod.).

Do konce 16. století žáci dostávali slovní hodnocení. Poté došlo k rychlému rozvoji vzdělání, vzrůstu městských škol a slovní hodnocení bylo nahrazováno známkami. Ty umožňovaly třídit žáky podle kritérií.

V 19. století se vývoj školního hodnocení ustálil. Byl vydán školský vyučovací řád škol obecných a měšťanských (1907). Klasifikace byla jednou za čtvrt roku, o známkách v jednotlivých předmětech rozhodoval učitel, ale o klasifikaci mravů, píše se rozhodovalo společně na konferenci vyučujících.

První kritiky hodnocení pomocí známek se objevily ve 20. století (u nás např. V. Příhoda). Pedagogové a psychologové odmítali klasifikaci z důvodu neblahého účinku na dětskou psychiku. Přestože v této době vznikaly negativní ohlasy na vyjadřování hodnocení pomocí klasifikačních stupňů, zůstalo toto hodnocení nejfrekventovanější formou. (Kolář, Šikulová, 2005, str. 76-77)

Přehled forem podle Koláře, Šikulové (2005):

- **Mimoverbální hodnocení** - úsměv, mrknutí oka, kývnutí, zvednutí ruky, osobní kontakt (dotyk na rameno, pohlazení...) apod.
- **Verbální hodnocení** - jednoslovná spojení (výborně, chybě, dobře, ne, ano...)
  - spojení s citovým nábojem (dnes jsi mě nepotěšil, to jsem mile překvapena, vidíš, když chceš, tak to umíš...)
- **Rozdělení podle výkonnosti, chování** - lokace (neklidný žák sedí v první lavici...)
  - signy (vystavení úspěšných žáků na nástěnce...)
- **Oceňování výkonů** - nástěnka s pracemi žáků
  - zadání těžšího (lehčího)
  - výběr z různě náročných
  - vedoucí skupiny, která řeší daný problém
- **Vyjádření pomocí grafu, písemně** - diagramy, posuzovací škály, křivky, charakteristika žáka...

- **Kvantitativní hodnocení** - známky na základě klasifikační stupnice
  - známka se slovním komentářem
  - bodový systém v souladu s klasifikací
  - výčet chyb v úkolu
  - výčet správně vyřešených úkolů
  
- **Kvalitativní hodnocení** - slovní obsahová analýza výkonu
  - zhodnocení práce po skončení hodiny
  - nástěnka neřestí, pocty
  - zastupování na soutěžích, besedách, olympiádách...
  - vyzvání jiného žáka ke zpřesnění, opravení jevu...
  - vyhlášení vítězů (Kolář, Šikulová, 2005, str. 89-90)

### **Slovní hodnocení nebo klasifikace?**

Touto otázkou se zabývají pedagogové a psychologové již několik let. Někteří odmítají klasifikaci, protože má negativní vliv na žáka. Dítě má strach, úzkost ze školy. Často se uchyluje k podvodům, aby se vyhnulo špatné známce. Vytváří si negativní postoj ke vzdělávání a k sobě samému.

Naopak Číhalová, Mayer (1997) zastávají názor, že klasifikace je zastaralá forma hodnocení a doporučují raději slovní hodnocení. Pokud bychom vypustili klasifikaci, muselo by dojít ke změně celé koncepce vyučování (cílů, obsahu, forem, metod apod.).

Obě formy hodnocení mají své silné, ale i slabé stránky. Záleží na pedagogickém záměru učitele. Učitel by měl využívat různé formy hodnocení, které by vedly žáka k sebehodnocení a sebevzdělávání.

Kolář, Šikulová (2005) uvádějí některá negativa a pozitiva těchto dvou forem hodnocení:

Klasifikace – jedna z nejčastějších forem hodnocení na našich školách. „Podstatou klasifikace je roztrídění žáků dle daných kritérií, a zařazení žáků do stanovených skupin na základ tohoto roztrídění.“ (Číhalová, Mayer, 1997, str. 4)

- Výhody :**
- jasná informace o žákově výkonu
  - nese v sobě motivační hodnotu
  - rodiče jsou na známky zvyklí a vidí v nich , jak je dítě úspěšné
  - známka umožňuje srovnávat výkony žáků
  - učitelé vnímají tuto formu hodnocení jako rychlou a srozumitelnou
  - známka je symbolem úspěchu žáka

- Nevýhody:**
- známka může vyvolávat u žáka strach, obavu
  - tendence žáků „učit se kvůli známce“
  - nízká objektivita, reliabilita a validita hodnocení
  - známka je zjednodušená a má nízkou informační hodnotu- neříká nic o tom, co je nutné zlepšit
  - dítě získá známku a málokdy se vrátí k tomu, co neumělo
  - známka nepodává informaci o snaze, pílí dítěte
  - známka nemůže vyjádřit individuální odlišnost
  - ztrácí motivaci pro slabé žáky

Slovní hodnocení – je „konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a možnostem žáka.“ (Kolář, Šikulová, 2005, str. 85) Informuje nejen o dosažených výsledcích, ale i o úsilí a snaze žáka. (viz příloha č. 1 a 2)

- Výhody:**
- nestresuje žáka, jelikož klade důraz i na pozitivní stránky
  - slovní hodnocení obsahuje doporučení, jak vylepšit svůj dosavadní výkon
  - široká variabilita slovního hodnocení
  - slovním hodnocením můžeme žákovi říci, co je potřeba zlepšit, na co je potřeba se zaměřit apod.
  - slovním hodnocením můžeme korigovat žakovu činnost
  - působí motivačně na slabší žáky
  - respektuje individuální zvláštnosti žáka

**Nevýhody** - nebezpečí „nálepkování“ žáků  
- náročné pro řadu učitelů - nejsou schopny kvalifikovaně provádět pedagogickou diagnózu  
- nebezpečí, že učitel sklouzne k používání určitých schémat hodnocení  
- nelze porovnávat výkony žáků  
- rodiče vždy nemusejí porozumět formulacím učitele (Kolář, Šikulová, 2005, str. 78-86)

#### 1.1.4 Typy hodnocení

Jako u formy učitel volí typ hodnocení záměrně ve vztahu k cíli, předmětu hodnocení, situaci, konkrétnímu žákovi, důsledkům hodnocení apod. V odborné literatuře se můžeme setkat s různými typy hodnocení. Ch. Kyriacou uvádí např:

- **Formativní hodnocení** (korektní, zpětnovazební) - podává hodnotící informaci, díky níž může učitel řídit další vzdělávání a výchovu žáka. Také žákovi poskytuje informaci, ve které se dozví nedostatky, chyby ve své práci.( viz kapitola 5)
- **Sumativní hodnocení** (finální) – smyslem tohoto hodnocení je shrnout po určité době, co se žák naučil a vytvořit pořadí podle dosažených výkonů. „Sumativní hodnocení často provádějí vnější hodnotitelé - osoby, jež se přímo nepodílejí na výuce hodnocených žáků (nadřízení, zkušební komise, kontrolní orgány).“ (Mareš, 1991, str.13)

Sumativní hodnocení může být použito při výběrovém řízení (na střední nebo vysokou školu, do zaměstnání apod.) nebo na konci určitého studijního období (v pololetí, na konci školního roku atd.). Většinou se omezuje na umístění v nějaké hodnotící škále (přijat – nepřijat, dobrý – špatný, postupuje – nepostupuje).

Učitel by měl brát v úvahu co nejvíce zdrojů, které poskytnou informaci o kvalitě jeho práce. Neměl by se opírat jen o testy, zkoušení, ale zjistit důležité pomocí pozorování, diskusí s žákem, rodiči a s učiteli jiných předmětů.

▪ **Normativní hodnocení** (hodnocení relativního výkonu) – měřítkem je určitá norma stanovena vzhledem k určité skupině. Výkon žáka je poměřován s výkonem ostatních žáků, kteří plní úkol. Jestli jedinec dosáhl horšího výsledku než ostatní, je hodnocen jako neúspěšný, přestože by úkol splnil tj. nedosáhl úrovně normy. Příkladem můžou být zkoušky na vyšší stupeň škol, kde je přijata určitá část uchazečů. Ostatní nejsou přijati, i když splnili podmínky přijímacího řízení.

▪ **Kriteriální hodnocení** (hodnocení absolutního výkonu) – měřítkem hodnocení je splnění úkolu (kritéria pro daný úkol), bez ohledu na to, zda byl splněn lépe nebo hůře ve srovnání s ostatními. Např. přeskočí-li žák stanovenou laťku, bude hodnocen kladně, bez ohledu na to, jestli to dokázala sám nebo zda i ostatní byli úspěšní. Tato metoda je spolehlivá jen v případě dobře určených kritérií. (viz kapitola 2) (Slavík, 1999, str. 27-40)

▪ **Interní hodnocení** – provádí učitel, který v konkrétní třídě vyučuje daný předmět

▪ **Externí hodnocení** – navrhuji osoby mimo školu, vyhodnocení může provést třídní učitel

▪ **Formální hodnocení** – žák je upozorněn před provedením hodnocení. Má možnost se na něj připravit a učivo si předem zopakovat.

▪ **Neformální hodnocení** – je součástí běžných činností ve třídě, kde je žák pozorován při výkonech

▪ **Průběžné hodnocení** – zhodnocení úrovně prospěchu žáka, které učitel získal za delší časové období

▪ **Závěrečné hodnocení** – konečné zhodnocení prospěchu žáka, které bylo provedeno na konci výuky předmětu

Jednotlivé typy se mohou kombinovat v souvislosti s využitím v praxi. Nemůžeme říci, že jeden typ je vyloženě špatný nebo dobrý. (Kyriacou, 1996, str.123-124)

V poslední době vzrostl zájem o alternativní přístupy ke vzdělávání. Tento přístup se promítá i do oblasti hodnocení žáků. Některé typy **alternativního hodnocení** podle Koláře, Šikulové (2005):

- **Autentické hodnocení** – má podstatu v tom, že se hodnotí úkoly důležité pro praktický život (výrobky, praktické činnosti, písemné úkoly, projekty, grafy aj.), které podávají učiteli lepší představu o žákovi. Autentická práce je taková, která je vytvořena jen tím člověkem, který se pod ní podepsal.
- **Autonomní hodnocení** – předpokladem tohoto hodnocení je předchozí práce s formativním hodnocením, kde se žáci učí posuzovat svoji práci. K tomu jim slouží deníky, portfolio, záznamy, schůzky ve skupinách apod. Učitel vytváří vhodné podmínky, aby žáky vedl k sebehodnocení.
- **Vrstevnické hodnocení** – založeno na hodnocení žáka žákem a sebehodnocení. Žáci se učí hodnotit a zlepšovat svoji práci.
- **Portfoliové hodnocení** – vzniká na základě souborů prací vytvořených žákem (písemné práce, experimenty, výrobky, pracovní listy atd.). Portfolio vypovídá o dítěti samotném o jeho učení, cítění...(Kolář, Šikulová, 2005, str. 33-35)

### 1.1.5 Objektivita školního hodnocení

Za objektivní hodnocení můžeme považovat takové, které platí za různých okolností a je nezávislé na hodnotiteli. Zde se nabízí otázka, zda školní hodnocení může být objektivní? Odpověď na tuto otázku není jednoduchá.

Objektivita může být ovlivněna různými aspekty - nepřesností hodnotitelů, nevhodností zvolených kritérií, nespolehlivostí při získávání údajů, nesprávným řazením údajů ke stupňům hodnotící škály atd.



Chceme-li dosáhnout co největší objektivitu ve školním hodnocení, měli bychom se zamyslet nad validitou a reliabilitou hodnocení.

▪ **Validita hodnocení** – (platnost hodnocení) je „vlastnost hodnocení mající zaručit, že hodnocení zjišťuje všechno to a jenom to, co se od něj očekává, a nic jiného.“ (Slavík, 1999, str. 63) Jednodušeji řečeno, neměli bychom hodnotit žáky za něco jiného, než co bylo předem stanoveno. Např: v hodině tělesné výchovy bychom měli hodnotit samotný výkon a chování při něm by nemělo ovlivnit celkové hodnocení.

▪ **Reliabilita hodnocení** – (spolehlivost hodnocení) „se týká stálosti výsledků hodnocení zejména vzhledem k času a posuzovateli. Hodnocení určitého typu by mělo v ideálním případě poskytnout stále stejné výsledky bez ohledu na to, kdy a kdo je používá.“ (Slavík, 1999, str. 66)

Ve skutečnosti tomu tak není, protože reliabilita je ovlivněna mnoha chybami (změnou psychického nebo fyzického stavu posuzovaného, charakterem hodnocené činnosti apod.).

Spolehlivost hodnocení je do jisté míry ovlivněna formou, způsobem a typem hodnocení. Například hodnocení pomocí standardizovaných testů je více spolehlivé než subjektivní hodnocení. (Slavík, 1999, str. 61-66)

## 2 Kritéria hodnocení

Jednou z profesních dovedností učitele je umět konkrétně popsat očekávanou kvalitu žákovy činnosti. Na základě vzdělávacích cílů se snaží vyjádřit, čím by se měl vyhovující výkon žáka vyznačovat. Při popisu tohoto výkonu pracuje s kritérii a indikátory a tím tvoří sadu kritérií. (Košťálová, Miková, Stag, 2008, str. 80)

**Kritérium** je „název pro vlastnost, která se vyskytuje u několika rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty.“ (Slavík, 1999, str. 41)

**Indikátor** – kvalita naplnění kritéria

Indikátor 1 – dobrý výkon

Indikátor 2 – méně dobrý výkon

Indikátor 3 – nezdařený výkon

Indikátory a kritéria jsou popsána v klasifikačním řádu. Jedná se o dokument, který stanovuje pravidla pro hodnocení výsledků žáků. Každá škola si vytváří vlastní klasifikační řád, který je součástí školního řádu.

**Sada kritérií** – je soubor podstatných kritérií různých úrovní pro danou dovednost. Umožňuje učiteli učinit si obrázek o celkovém žákově výkonu.

Kromě samotných kritérií a indikátorů učitel posuzuje výkon žáka ze dvou hledisek:

- **Individuální vztahová norma** – učitel porovnává výkon dítěte s předešlým a hodnotí jeho individuální pokrok
- **Sociální vztahová norma** – učitel porovnává výkon žáka se samotnou třídou

Kritéria společně s indikátory umožní žákovi rozpoznat, zda jeho výkon vyhovuje nebo nevyhovuje požadavkům. Zpočátku se kritéria s indikátory nekombinují, jsou jednoduchá, ale s rostoucí rozumovou kapacitou žáka jich přibývá.

## 2.1 Obecná a konkrétní kritéria

J. Slavík (1999) tvrdí, že kritéria hodnocení mohou mít různé úrovně konkrétnosti. Čím je pojmenování kritéria obecnější, tím je jeho dosah dlouhodobější. V praxi je pro nás obtížnější ho zvládnout. Naopak čím je konkrétnější kritérium, tím má omezenější platnost a v praxi se s ním lépe vyrovnáme. Konkrétnější kritéria (cíle) jsou předstupněm obecných kritérií.

Příkladem obecného kritéria je „gramatická správnost“ v mluveném či psaném projevu. Žák bude potřebovat mnoho let, aby této jazykové dovednosti dosáhl. Míra obecnosti je velká a je obtížné zjistit, zda bylo tohoto široce formulovaného cíle dosaženo.

Na druhé straně kritérium „gramatická správnost psaní i,í – y,ý po souhlásce ,m´ „ je konkrétní. Žák se v poměrně krátkém čase naučí psát správně i,í – y,ý po souhlásce ,m´ a je jednoduché zjistit, zda bylo dosaženo úspěšnosti v rámci kritéria. (Slavík, 1999, str. 51)

## 2.2 Kritéria a učitel

Pro učitele je nejtěžší vytvořit si taková kritéria, aby byla funkční. Nejdříve by si měl uvědomit, co všechno by měla splňovat dobře provedená komplexní dovednost. Popisem jednotlivých složek si vytvoří seznam kritérií. Ta mohou být splněna v různé kvalitě, a proto je nutné přidat ke kritériím indikátory. Seznamy by měly sloužit k tomu, aby si učitel ujasnil, co po žácích požaduje a pečlivě vybral nejdůležitější položky pro výuku. Kritéria se mohou měnit se zvyšujícími se nároky na žáka. Pokud byly zvládnuty již některé složky práce, můžeme přidat nová kritéria nebo složitější indikátory. (Košťálová, Miková, Stag, 2008, str. 81-87)

Kritéria nemají význam jenom pro učitele, ale i pro žáka. Především by měl být seznámen s danými požadavky ve vztahu k cíli učení a měl by jim rozumět. Pokud se jimi bude řídit během plnění úkolu, dosáhne dobrého výsledku. I sami žáci se mohou podílet na změně kritérií či vyvození nových.

### 2.2.1 Jak vysoké nároky klást na žáky při formulaci kritérií?

Košťálová, Miková, Stag (2008) se domnívají, že na tuto otázku nám pomohou nalézt řešení teoretické koncepty níže uvedených odborníků:

- **Zóna nejbližšího vývoje** ( L. Vygotskij, 1976,) – znamená, že „dítě v každém okamžiku svého vývoje dokáže zvládnout některé problémy, na něž by nestačilo, pokud by je řešilo i v interakci s někým, kdo je „o krok vpřed“. Učitelé by proto neměli odrazovat žáky od úloh, na které nestačí ani s naší pomocí. Stanovme takové cíle, aby se museli namáhat, ale aby jich také většina žáků mohla dosáhnout.
- **Zvládací učení** (J. B. Carroll, B. Bloom ) – pokud žák dostane přiměřený čas, podporu, je schopen splnit cíle. Jednotlivé kroky by měly na sebe navazovat, abychom nepřeskočili důležité složky. Musíme myslet na žáky, kteří jsou rychlejší v plnění úkolů a poskytnout jim jiné typy úkolů, aby se mohli rozvíjet.
- **Sociální opora** (J. Bruner, A. N. Applebee, Wood, Bruner, Ross) – znamená pomoc někoho zkušenějšího s řešením zadaného úkolu. Žák by se měl něco nového naučit a posunout se znalostmi o kousek výš. (Košťálová, Miková, Stag, 2008, str. 102-103)

### 2.3 Kritéria pro různé typy činností a cílů

Učitel může mít připravena jednoduchá kritéria pro důležité činnosti, které žák během učení provádí. Své požadavky na žáka je dobré konzultovat s ostatními kolegy ze sboru, aby se ujistil, že jeho kritéria nejsou příliš náročná.

H. Košťálová, Miková, Stag (2008) uvádějí příklady kritérií, které mohou být stanoveny :

- **Pro cílové dovednosti nebo ustálené činnosti**

- přednes básně: - žák umí báseň nazpaměť

- výslovnost je srozumitelná

- hlasový projev (tempo, sílu) přizpůsobuje obsahu básně

Orientace na mapě: - žák vybere vhodnou mapu na základě zadání úkolu

- orientuje se na mapě a zjišťuje potřebné informace

▪ **pro metody** – každá metoda má jistá pravidla, jimiž se při práci řídíme. „Postup podle pravidel totiž vyžaduje určité dovednosti, které obvykle ze zadání pro práci danou metodou v úplnosti nevyplývají. Když chceme práci žáků hodnotit a poskytnout jim užitou zpětnou vazbu, musíme s nimi hovořit nikoli o dodržení pravidel, ale o konkrétních dovednostech.“ (Košťálová, Miková, Stag, 2008, str. 88)

volné psaní - žák se neodchyluje od tématu

- píše o tématu po celou stanovenou dobu

- píše v celých větách

▪ **pro komplexní zadání, které směřuje k nějakému produktu** – ke splnění úkolu je nutno zvládnout několik dílčích kroků, které na sebe navazují. Na konci získáme reálný produkt. Kritéria jsou žákům známa již před samotným provedením.

Referát o globálních problémech

- žák se drží tématu

- referát má strukturu, informace mají časovou návaznost

- uvádí důležité informace

- porovnává informace z různých zdrojů

- pokusí se navrhnout řešení problému

- referát přednese kultivovaným způsobem

- uvede všechny zdroje informací a odevzdá v písemné podobě (Košťálová, Miková, Stag, 2008, str. 87-90)

## 2.4 Kritéria a standardy

Čtenář by mohl přemýšlet na tím, zda tyto pojmy jsou stejné či nikoliv. A v čem se tedy liší význam obou pojmů?

Kritéria a standardy mají společné to, že slouží jako hodnotící měřítko. Pojem „standard“ se rozumí pravidlo, předpis. Vzdělávací standardy jsou „konkrétně vymezené, obligatorní (tj. závazné) požadavky, které musí splnit žáci v určitých ročnících či stupních školy.“ (Pedagogický slovník, Průcha, Walterová, Mareš, 1998, str. 307)

Kritérium na rozdíl od standardu je jakékoliv měřítko, bez ohledu na to, zda je obecné nebo formalizované. Kritéria pro hodnocení nějaké činnosti může použít i laik, aniž by znal nějaký standard. Kritérium se může stát standardem, je-li přesněji stanoveno a jsou domluvena pravidla pro obecnější užívání. (Slavík, 1999, str. 50)

## 2.5 Hodnocení žáků na základě kritérií

Žák by neměl být překvapen ohodnocením výkonu, jelikož od začátku ví, podle jakých kritérií se bude práce hodnotit. Na něm záleží, jak se k práci postaví a jaké úsilí vyvine. Výkon může porovnat s ostatními a zjistí, kde má své silné stránky i slabiny.

Zde nastává otázka, jak posoudit žákův výkon, když v různých kritériích vykazuje odlišnou kvalitu práce? Ukažme si to na příkladu přednesu básně. V kritériu 1 (výslovnost) - žák vyslovuje jasně a srozumitelně, je ohodnocen indikátorem 1. V kritériu 2 (hlasitost) - stále stejná hlasitost bez ohledu na obsah – indikátor 3. V Kritériu 3 (příprava) - žák se připravil, ale nedbale - splní práci na úrovni indikátoru 2. Stanovení výroku o celkové práci žáka pro nás představuje problém. Nabízejí se dvě možnosti řešení, které uvádí Košťálová, Miková, Stag (2008):

1) Výkon posuzujeme jako celek a je zařazen do jedné výkonnostní úrovně, přestože různé položky splnil v různé kvalitě. Pokud žák ve všech předepsaných kritériích pro daný výkon byl ohodnocen indikátorem 1, není problém se sumarizujícím hodnocením. V případě různé kvality v různých kritériích, se učitel řídí nejnižší dosaženou úrovní. Žákova práce je tak kvalitní jako nejhůře splněné kritérium.

Pro žáky je tento postup hodnocení příliš tvrdý a nemotivující. Přesto odborníci se domnívají, že dohodnutá kritéria platí a měla by se dodržovat. „Jen tak se žáci naučí, že prvotřídní je jen taková práce, která vyhovuje všem stanoveným kritériím, požadavkům – a budou i později v životě odevzdávat práci v takové kvalitě, jakou přislíbili.“ ( Slavík, 1999, str. 101)

2) K výkonu se nevyjadřujeme jako k celku, ale zaměříme se na jednotlivé složky. Jednotlivé úrovně můžeme ohodnotit body, procenty, symboly apod. V této možnosti se uplatní popisné hodnocení. Učitel musí s tímto postupem zacházet šetrně, aby nedošlo k tomu, že dítě je označeno „nálepkou“. Může mít pocit, že označení (symboly, body...) se vztahují na jeho osobu, přestože mají rozlišit jednotlivé úrovně výkonu. (Košťálová, Miková, Stag, 2008, str. 97-106)

### **3 Sebepojetí žáků na 1. st. ZŠ**

„Už od útlého věku se děti neustále setkávají s tím, že na jejich chování někdo reaguje. Díky tomu, že jejich úspěchy a kladné vlastnosti potvrzují rodiče, učitelé a další významné osoby, rozvíjí se jejich sebepojetí. Tvoří se tím, jak jedinec hodnotí obraz sebe samého, který mu každodenně ukazují jako v zrcadle svým jednáním lidé z nejbližšího okolí.“ (Fisher, 1997, str.141). Později začínáme vnímat názory ostatních lidí na naše chování a vyvíjí se schopnost sebehodnocení. Aby žák byl schopen hodnotit vlastní práci, musí se naučit objektivně hodnotit svět kolem sebe, své možnosti a předpoklady.

Jsou-li nároky na nás přiměřené a máme možnost překonat překážku a zažít tím pocit úspěchu, buduje se u nás pozitivní sebepojetí. Získáváme sebedůvěru a snahu řešit i obtížnější úkoly. Pokud od dětství na nás byly kladeny vysoké nároky, kterých jsme nemohli dosáhnout a setkávali jsme se s neúspěchem, vzniká u nás negativní sebepojetí. Nevěříme ve vlastní schopnosti, máme pocit méněcennosti, rozvine se u nás tzv. „naučená bezmocnost.“ (viz níže 3.1.1.)

#### **3.1 Sebeúcta**

Fisher (1997) vnímá pojem sebeúcta jako respekt k sobě samému. Víím, kdo jsem, jaké mám hodnoty, co dokážu... Je podkladem sebedůvěry a psychické vyrovnanosti.

Děti hodnotí samy sebe jako žáky na základě hodnocení učitelem. Neměli bychom se soustředit pouze na výkon, aniž bychom nevěnovali pozornost budování sebevědomí. Výzkumy ukazují, že tyto dvě složky spolu úzce souvisí, a proto by neměly být opomíjeny. Sebevědomí samo o sobě nestačí a je nutné ho spojit se sebeuvědomováním a vybudovat tím „orientaci na zvládání.“

##### **3.1.1 Orientace na zvládání a naučená bezmoc**

Některé děti mají již před nástupem do školy vytvořenou orientaci na zvládání problémů nebo naučenou bezmoc. Ty, které jsou orientované na zvládání, se rády učí a dokáží se vyrovnat i s neúspěchy. Jsou schopné prožívat úspěch i v náročných úkolech.



Naopak děti s naučenou bezmocí nevěří v úspěch. Ať se snaží sebevíc, stejně to dopadne špatně. Tak proč se snažit? Tato bezmoc snižuje důvěru v dosažení cíle a vede k rezignaci.

### Některé znaky orientace na zvládání a naučené bezmoci

<b>Orientace na zvládání</b>	<b>Naučená bezmoc</b>
- Ochotně se pouští do náročných úkolů	- Není ochoten se vyrovnávat s úkoly
- Vnímá problémy jako výzvy	- Vnímá problém jako „zkoušky svých schopností“
- Přijímá neúspěchy bez výmluv	- Pohotově nabízí omluvy pro své neúspěchy
- Je přizpůsobivý, zkouší to jinak	- Je rigidní, lehce se vzdává
- Je motivován učením samým	- Při učení mu jde o chválu
- Chce dosáhnout učebních cílů	- Chce udělat dobrý dojem
- Své schopnosti hodnotí pozitivně	- Sám sebe hodnotí negativně
- Má pozitivní postoj k učení	- Má negativní postoj k učení

## 3.2 Sebehodnocení

Sebehodnocení je nedílnou součástí výuky a má význam i pro budoucí život. Žáci se s touto schopností a dovedností nerodí. Je na učiteli, aby svým vedením žáka naučil hodnotit vlastní práci. Na počátku školní docházky dítě nedokáže posoudit, zda jeho přístup k řešení problému je správný. Učitel v podobě zpětné vazby dá dítěti doporučení, jak by lépe mohlo dosáhnout cíle. Ve starším věku se sebehodnocení stává stabilnější a dítě si uvědomuje, co umí a co neumí.

V první fázi můžeme děti vést k rozvíjení sebehodnocení tím, že svůj pocit nad vykonanou prací vyjádří nějakým symbolem (sluníčko, mráček, úsměv...), pohybem, gestem (palec nahoru, dolů...), aniž bychom je nutili do nějakého zdůvodnění. Později může učitel klást otázky typu („Co ses naučil? Z čeho máš radost? Co se ti nepovedlo? Kdo ti pomohl? ...“), aby se dokázali zamyslet nad svou prací. (Fisher, 1997, str. 140-152, obdobně Helus, 2004 ) (viz příloha č. 3)

### 3.3 Role žáka v mladším školním věku

Podle Vágnerové (2001) je nástup do školy pro dítě důležitým životním mezníkem. Přijímá novou roli – roli školáka. Tato role představuje zásadní změnu v životním stylu a nárocích na plnění požadavků. Roli žáka si jedinec nevybírá, je mu přidělena na základě určitého věku a odpovídající vývojové úrovně. Škola se tímto stává součástí osobní identity dítěte.

Žák je zařazen do určité třídy, kterou tvoří žáci a učitel. Ze začátku je pro dítě nejdůležitější učitel, ale v pozdějším školním věku pro něj začíná být důležitější třída. Od žáka se vyžaduje respektování požadavků učitele, které jsou předem stanoveny školním řádem. Za jejich splnění je žák ohodnocen. Když se žák chová v souladu s požadavky, je hodnocen kladně. Toto hodnocení přináší dítěti vyšší prestiž. V opačném případě je za nežádoucí chování odmítáno a jeho status se snižuje.

Respektování pravidel může být pro žáka určitá zátěž. Ve škole musí trávit určitý čas a nemůže z ní odejít, když se mu něco nelíbí. Žák ví, jak by se měl chovat, ale přesto někdy nedovede svoji potřebu ovládat. Je na učiteli, aby chování žáků v mladším školním věku reguloval a stimuloval jejich motivaci k výkonu.

Významným motivem může být pozitivní vztah s učitelem. Žáci 1. ročníku se snaží udělat učiteli radost a být za to pochváleni. Učitel je pro ně ten hlavní a veškerá jeho sdělení, názory přijímají. Nedokáží ještě realisticky hodnotit vlastní osobu, a proto přijímají názory autority. Identifikace s učitelem umožňuje dítěti překonat počáteční nejistotu v neznámém prostředí. V této souvislosti se někdy snaží prosadit a upoutat pozornost (výkřiky, žalováním...). Nežádoucí chování by měl učitel respektovat, jelikož se jedná o způsob uspokojení potřeby nejistoty.

Nástupem do školy se dítě osamostatňuje a přijímá zodpovědnost za své jednání. Je jedno z mnoha dětí, a proto musí pochopit, že učitel tu není jen pro něj. Musí se vzdát egocentrismu a podřídit se skupině. Nezralé dítě nedokáže chápat význam jednotlivých rolí. Z toho vyplývá nepřiměřené chování, což ovlivní jeho adaptaci na prostředí a školní výkon. (Vágnerová, 2001, str.231-237, obdobně Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 103-142, Helus, 2004, str. 187-190)

### 3.4 Role spolužáka v mladším školním věku

M. Vágnerová, (1995) popisuje roli spolužáka tímto způsobem: Žák je součástí kolektivu třídy, který je poměrně stabilní. Členové třídy jsou přibližně stejného věku a je mezi nimi rovnocenný vztah. Po nástupu do školy dítě uvažuje o spolužácích podle svého subjektivního hlediska. Hodnotí je podle nápadných znaků, které ho upoutají. Důležitý pro něho je i názor učitele na jednotlivé žáky. Dítě postupně navazuje kontakty s dětmi, které sedí blízko něj. Po čase je schopné třídit spolužáky podle různých hledisek. K některým cítí sympatie a naopak. Některé děti přicházejí z odlišných kultur a liší se svými návyky, komunikací, způsobem chování od většiny rodin. Žák je v této době ovlivnitelný a dá na názor dospělých, kteří mu nedovolí s daným žákem kamarádit.

Role spolužáka znamená ztrátu výlučné pozice, kterou má doma. Dítě je pouze jedním členem skupiny se stejnými právy a povinnostmi. Tato ztráta je postupně kompenzována a dítě získává ve třídě novou pozici, která je součástí jeho identity v roli spolužáka. (Vágnerová, 1995, str. 33-35)

Jak již už bylo zmíněno v 1. - 2. třídě se buduje role žáka. Žák si vytváří vztah k učiteli, ke škole, ale i k sobě samému. Ve vztahu k hodnocení bychom měli mít na paměti, že zvláště v tomto věkovém období můžeme negativním hodnocením ovlivnit další vývoj dítěte. Opakované negativní hodnocení může u dítěte způsobit trauma, vyvolávat pocit strachu, úzkosti, méněcennosti apod. Učitel by se měl snažit hodnotit žáky pozitivně a dávat jim motivaci k dalšímu učení.

Zdeněk Helus (2004) se přiklání k názoru, že zvláště v mladším školním věku by děti měly být hodnoceny slovně, kde by žákovi byly objasněny nedostatky, které by mohl zlepšit. Kladným slovním hodnocením budujeme zdravé sebepojetí žáka.

Kdežto hodnocení pomocí klasifikace vede k tomu, že žák obdrží známku, aniž by se dozvěděl, jak zlepšit svůj dosavadní výkon. Dále tento způsob hodnocení vede k tomu, že žáci se snaží získat lepší prestiž a učí se jen pro známky. (Helus, 2004, str. 207-208)

### 3.5 Role žáka ve středním školním věku

V tomto věku se mění vztah žáka ke škole. Pro dítě má role žáka jiný význam než předtím. Změnu ovlivňují různé faktory:

- Žák je adaptován na prostředí školy a ví, jak se má chovat, aby získal hodnocení, jaké se od něho očekává.
- Dochází k rozvoji kognitivních schopností. Stále jsou ovlivněny názory druhých, ale už postupně se stávají kritičtějšími a sebehodnocení se stává přesnějším.
- Změna v sociálním hodnocení se projeví tím, že dítě dokáže odhadnout, jak se jeho chování jeví ostatním lidem. V tomto období hraje důležitou roli zpětná vazba, kterou učitel dítěti poskytuje. Žák si uvědomuje, proč učitel posuzuje jeho názory či chování tímto způsobem. Začínají vysvětlovat, jaký názor na to mají oni sami.
- Mění se postoj k učiteli, je akceptován jako autorita. Dítě chápe roli učitele a nejedná se o emoční vazbu, jelikož žák již nepotřebuje podporu. Autorita zatím není zpochybňována, i když některé projevy chování, které neodpovídají spravedlnosti, odmítají. Důraz na spravedlnost je v tomto věku pro dítě důležitá. Jednou jsou stanovena pravidla, tak by měla být respektována.
- Potřeba stability pravidel – děti vyžadují stejné podmínky pro všechny žáky. Pro děti je těžké pochopit, proč je jejich spolužák klasifikován jiným způsobem. Připadá jim to nespravedlivé, i když vědí, že všichni nemají stejné schopnosti.
- V mladším školním věku má význam i názor rodičů na samotného učitele. Rodič má většinou omezené množství informací a jeho názor může být nesprávný. Učitel pak těžko může korigovat postoj žáka.
- Učitel na základě svých zkušeností hodnotí projevy svých žáků podle nějaké normy tzv. rozdělí je do určitých skupin. Postoj ke konkrétnímu žákovi se stává stereotypem, jde o „značkování žáků“. Dítě získá určitou roli např. problémového žáka a učitel se k němu tak bude chovat.

Žák roli přijme a bude se očekávaným způsobem chovat a potvrzovat názor učitele. Role se postupně stane součástí sebepojetí dítěte. Pokud je žákovi přisouzena negativní role, může to mít vliv na jeho chování a školní prospěch. Jedná se tzv. Golem efekt.(Vágnerová, 2001, str. 237-241)

### 3.6 Role spolužáka ve středním školním věku

Dítě ve středním školním věku se již adaptovalo na školu a povinnosti. Mezníkem v socializaci je identifikace s vrstevnickou skupinou. V tomto období vznikají oddělené skupinky chlapců a dívek v souvislosti s rozvojem pohlavní identity. Třída jako sociální skupina má své normy, způsoby komunikace a dovede vystupovat jako celek. Dokáže prosazovat potřeby skupiny. Děti kolem desátého roku přestávají žalovat, snaží se být solidární se spolužáky.

Mohou vzniknout i potíže v případě, když dítě není ostatními dětmi akceptováno. Dítě se snaží prosadit jakýmkoliv způsobem (vnucování, uplácení apod.), aby získalo lepší pozici. V tomto věku se již můžou objevit prvky šikany. V opačném případě se žák izoluje od skupiny a zůstává osamocen. Každá špatná zkušenost se fixuje a stává se součástí jeho osobní identity.(Vágnerová, 1995, str. 36-38)

Z výše uvedeného vyplývá, že žáci se adaptovali na školní prostředí a stávají se odolnějšími a samostatnějšími. Ve vztahu k hodnocení se žáci ve středním věku už lépe vypořádají s negativním hodnocením, ale přesto by mělo převládat pozitivní hodnocení, které dodává motivaci k učení a snahu dosáhnout lepšího výkonu.

## 4 Obecné vymezení motivace

Motivaci můžeme chápat jako „souhrn činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému.“ (Lokšová, Lokša, 1999, str.11, obdobně Hrabal, Man, Pavelková,1984, Langr 1984 str. 22)

Lokšová a Lokša (1999) uvádějí dva typy motivace:

- **Vnitřní motivace** – člověk provádí nějakou činnost, aniž by očekával ocenění, pochvalu. Žáci, kteří jsou vnitřně motivováni, mají kladný vztah k učení. Učení je těší a jsou spokojeni i s jeho výsledkem. Výzkumy prokázaly, že žáci vnitřně motivovaní k učení vykazují vyšší školní úspěšnost.
- **Vnější motivace** – jedinec vykonává danou činnost bez vlastního zájmu, je ovlivněn vnějšími motivačními činiteli (odměnou, trestem...). Žáci s převládající vnější motivací učení jsou mnohem více úzkostné, mají nízké sebevědomí, hůře se přizpůsobují a nedokáží se vyrovnávat s neúspěchy ve škole. (Lokšová, Lokša, 1999, str. 14-16)

Motivace je založená na potřebách a incentivech dítěte. Nepůsobí vždy jen jedna složka, ale celý soubor potřeb a incentive. Pokud chce učitel žáky optimálně motivovat, měl by zjistit, které z potřeb u daného žáka dominují. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, str. 26-31)

**Potřeba:** „je takový moment v systému (biologickém, psychologickém nebo sociálním), který vede k vyhledávání určité podmínky nezbytné k optimálnímu fungování systému (k životu a vývoji) a vyhýbání se nepříznivým podmínkám.“(Čáp, 2001, str. 146) Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Mohou být vrozené nebo je jedinec získá během života. (Lokšová, Lokša, str. 12)

**Incentiva:** „je vnější podnět, jev, událost. Má schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Mohou být pozitivní i negativní.“ (Lokšová, Lokša, 1999, str. 12)

Humanistický psycholog A.H. Maslow vytvořil hierarchii lidských potřeb. Na prvním místě jsou potřeby fyziologické, které jsou nejdůležitější. Jsou-li alespoň částečně uspokojeny, vytváří se tím předpoklad pro vznik vyšších potřeb.

Maslowova hierarchie potřeb (viz příloha č. 4)

- 1) **fyziologické potřeby**- jídlo, voda, teplo, spánek...
- 2) **potřeba bezpečí, jistoty** – projevuje se tím, že se snažíme vyhnout neznámému
- 3) **potřeba sounáležitosti** - udržet si přátele, někam patřit, být přijímán ostatními
- 4) **potřeba uznání** - vážit si sám sebe, být uznávaný v očích ostatních
- 5) **seberealizace** - sebenaplnění, sebevyjádření, užití osobních dovedností, estetického a intelektuálního ocenění

Na základě těchto potřeb vzniká motivační zaměření osobnosti člověka, které nám umožňuje působit na rozvoj nebo změnu struktury motivace k učení. Učitel by měl akceptovat žákovu potřebu (sounáležitosti, uznání, osobnostního rozvoje), která mu dodává motivaci k dalšímu učení. (Petty, 2002, str. 51-52)

Zdroje motivace učební činnosti , které uvádí Lokšová, Lokša (1999)

- **Poznávací potřeby** – touha dozvědět se něco nového, zvědavost
- **Sociální potřeby** – spolupráce s ostatními – v příznivé emoční atmosféře se vytváří motivace k řešení obtížnějších úkolů
- **Výkonové potřeby** – radost z činnosti a jejího výsledku, úspěch v činnosti posiluje sebevědomí, sebehodnocení (Lokšová, Lokša 1984 str. 14, obdobně Čap, 2001, str. 479)

Učitel by si měl uvědomit, že existují různorodé potřeby, které přispívají k rozvoji motivace. Na základě toho, by měl učitel zařazovat rozmanité činnosti, aby každé dítě mělo možnost uspokojit své potřeby. Učitel by si měl uvědomit, že rozvoj motivace neexistuje v čisté podobě, nýbrž se napojuje na konkrétní činnost a utváří se tak hierarchie motivů.

Hrabal, Man , Pavelková (1989) navrhuji hlavní způsoby motivování žáků:

- Navodit takové podmínky, aby vzniklá motivace vycházela z aktualizovaných potřeb většiny žáků (poznávací potřeby aktualizuje projektové vyučování, sociální potřeby aktualizují soutěže ve výuce...).
- Brát v úvahu dominující potřeby žáka v hierarchii potřeb a některé prvky „individualizovat“ (např. v úkolech zohlednit zájem žáka, specifické sociální potřeby atd.).



## 5 Formativní hodnocení a motivace

„Formativnímu hodnocení můžeme říkat korektivní, zpětnovazební nebo pracovní. Poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu) ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit.“ (Pasch a kol., 1998, str. 104, obdobně Helus, 2004, str. 208) Jednodušeji řečeno, řídí vzdělávání a výchovu žáka k dosažení žádoucího cíle.

Toto hodnocení probíhá v dialogu nad danou prací, má vliv na poznávací a konativní sféru žáka. Žák by neměl chápat dané hodnocení jako rozsudek. Jedná se o pomoc, prostředek ke zlepšení. (Slavík, 1999, str. 38-39)

Formativní hodnocení má být pozitivně motivační, aby žáka formovalo. Dané hodnocení by mělo být zaměřeno na pokroky a možnosti dítěte. Učitel by měl vytvářet nesoutěživé prostředí, které podněcuje efektivní učení, rozvíjí sebedůvěru, samostatnost a zodpovědnost. Jsou-li děti předčasně vystaveny soutěži mezi sebou, uchylují se k opisování, podvádění, chození za školu jen proto, aby nedostaly špatnou známku. (Havlíková, Kopřiva, Mayer, Vildová a kolektiv, 1998 str. 166-170)

### 5.1 Zpětná vazba a školní hodnocení

„Zpětnou vazbu chápeme jako korekční informaci určenou člověku, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí.“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, str. 96) Zpětnovazební informaci můžeme předávat verbálně, ale i neverbálně (mimikou, gesty, postoji...). Hodnocení ve škole informuje nejen žáka, ale i učitele a rodiče o úspěšnosti výuky.

- **Učiteli** poskytne informaci o výukových postupech, formách a metodách, které působí na jednotlivce. Tím zjistí, zda jsou přiměřené a účinné. Z těchto informací vyvodí závěry pro další plánování postupů při výuce.
- **Žáka** informuje o tom, zda jeho činnosti a úsilí vedou k žádoucími cílům. Důležité jsou informace v průběhu učení, aby žák měl možnost ke korekci chybného postupu.

▪ **Rodičům** sděluje, jak se dítěti ve škole vede. Informuje o silných stránkách dítěte i o tom, kde dítě potřebuje pomoc. Také ze zprávy je patrné, co škola preferuje a na co klade důraz v učení. (Košťálová, Miková, Stag, 2008, str. 15)

Ve školní praxi je zpětná vazba často spojována s odměnou či trestem. Nejčastější odměnou je pro žáka učitelova pochvala. Chceme-li žákovi dát najevo, že jeho výkon byl v souladu s požadavky, pochválíme ho. Pochvala musí následovat s provedenou činností. Přestože je pochvala pro učební proces značně důležitá, měla by být užívána s mírou. V případě častého chválení si dítě může navyknout na pochvalu (dítě udělá cokoliv, aby dosáhlo pochvaly) či ji zpochybňovat (přílišné chválení může u žáka vzbudit pochybnosti o jeho schopnostech). (Čapek, 2008, str. 43-46)

Havlíková, Kopřiva, Mayer, Vildová a kolektiv (1998) říkají, že by pochvala neměla být spojována se zpětnou vazbou. „Pochvala je hodnocením, které na rozdíl od zpětné vazby, není založeno na věcném hodnocení (i když může věcnou informaci rovněž obsahovat), ale na sociální manipulaci.“ (Havlíková, Kopřiva, Mayer, Vildová a kolektiv, 1998, str. 168) Pochvala je závislá na tom, kdo ji vyslovil a nerozvíjí vnitřní motivaci dítěte. Dítě se potřebuje dozvědět potřebou informaci, jak daný úkol splnit příště lépe. Z pochvaly, která je většinou všeobecná, se nic nedozví. (Havlíková, Kopřiva, Mayer, Vildová a kolektiv, 1998, str. 168)

Trest je spojován s nežádoucím chováním. Tímto způsobem chceme dítěti dát najevo, že musí změnit své jednání. Učitel musí dávat pozor, aby forma trestu byla úměrná vůči nežádoucímu chování. S tresty je nutné zacházet opatrně, aby neměly negativní dopad na dítě. Častým a nepřiměřeným káráním můžeme vyvolat strach, úzkost, únik do deprese... (Čapek, 2008, str. 48-49)

Zpětná vazba by měla být :

▪ **Konkrétní**

Jen konkrétní informace o znalostech, dovednostech, strategiích umožní učitelům plánovat další postupy v učení. Žákovi pomohou porozumět cílům učení. Informace se týkají kromě procesu učení i jeho výsledku a obsahu.

▪ **Okamžitá a průběžná**

. Žák by měl dostávat informace nejen včas, ale i průběžně. Pokud je dostane pozdě, je malá pravděpodobnost, že je použije. Potřeby žáka se proměňují, a proto je nutné informace podávat průběžně.

▪ **Srozumitelná a přiměřená**

Kvalita informací závisí na kvalitě zadaného úkolu. Pokud žáci neporozumí zadání, dostanou nepřiměřený úkol nebo vnější okolnosti ovlivní jejich práci, dostaneme zkreslený obraz o tom, co znají. (Košťálová, Miková, Stag, 2008, str. 16)

Podle Mareše, Krivohlavého (1995) u zpětné vazby rozlišujeme:

▪ **Stránku regulativní**- žák na základě zpětné vazby řídí svoji činnost a využívá získaných poznatků na začátku, v průběhu i na konci učebního procesu

▪ **Stránku sociální** – díky zpětné vazbě si učitel i žák ujasní své vztahy, postoje a očekávání

▪ **Stránku- poznávací**- učitel poznává žáka a žák učitele. Zpětná vazba umožňuje žákovi poznat učivo i sebe samého.

▪ **Stránku rozvojovou** – zpětnou vazbou žák získá důležité informace, které využije k dalšímu vzdělávání.

Zde nastává otázka, jestli v pedagogické komunikaci je vždy zpětná vazba nutná. Pokud žák řeší méně náročné úlohy, je zkušenější, dokáže rozhodovat o své činnosti, nepotřebuje zpětnou vazbu.

V případě, že žákovi bude poskytnuta zpětná vazba (učitelem, spolužákem apod.), neznamena to, že ji dokáže účelně využít. V první řadě bychom měli žáky naučit se zpětnou vazbou pracovat. Musí vnímat jakou informaci sdělujeme a jakým způsobem (slovně, písemně, odstínem hlasu atd.).

Někteří žáci nereagují na zpětnou vazbu, cítí, že jejich výkon je dobrý, a nechtějí zlepšovat své nedostatky. Na druhé straně jsou i takoví žáci, kteří jsou neustále chváleni za nenáročné úlohy. To je však neuspokojuje, protože si myslí, že by zvládli daleko náročnější úkoly, kterých se jim nedostává. Žák přestává pracovat a reagovat na zpětnou vazbu.

Talentoovaný žák nepotřebuje slyšet pochvalu, jelikož má vnitřní motivaci. Pro nadaného žáka je samotnou odměnou to, že zadaný úkol zvládl.

Zpětnou vazbu nepřijímáme jen z vnějšího okolí. Kromě vnější zpětné vazby existuje i vnitřní zpětná vazba, která je také důležitá. Žák na základě vykonané činnosti má jistotu či nejistotu o její kvalitě. Má určitý pocit ze svého jednání, zda je správné či nesprávné. Dnes se klade důraz na samostatnost, zodpovědnost žáků, a proto by mělo docházet k rozvíjení vnitřní zpětné vazby. (Mareš, Křivohlavý, 1995, str. 95- 99)

### **5.1.1 Chyba v procesu učení**

Ve školní praxi se učitelé i žáci setkávají s chybou (s chybnou odpovědí, s chybným postupem, rozhodnutím apod.). Chyba je součástí lidského učení. Ukazuje na úroveň zvládnutí učební látky a často bývá spojována s negativním hodnocením, které vyvolává u žáků obavu a stres. Současné školní hodnocení je orientováno spíše na chybu ve vyučování a tím se vytrácí jeho regulativní a motivační funkce. (Červenka, 1992, str. 5)

Kulič (1971) uvádí dva způsoby vnímání chyby:

- **jako nežádoucí, nepatřičný jev**, který je dokladem žákovy nepozornosti, neschopnosti, nezájmu.
- **jako běžná součást lidské činnosti**, kdy žák zkouší zvládnout nové postupy, poznatky, které nezná. Při samostatné činnosti, se zvyšováním náročnosti úloh se zvyšuje možnost chyb.

Chyba může mít za určitých podmínek výchovný a poznávací význam. Chyba neohroží žákovo učení v případě, že s ní učitel bude náležitě pracovat

Fáze práce s chybou podle Kuliče (1971)

**1) Detekce chyby** – učitel, rodič, technické zařízení informuje žáka o tom, že jeho činnost je chybná (správně – špatně, ano – ne, udělal – neudělal...). Žákovi je poskytnuta informace pouze jednoduchým způsobem.

**2) Identifikace chyby** – odhalení, o jakou chybu se jedná. Dochází ke srovnání vlastního výkonu s normou (cílem).

**3) Interpretace chyby** – vysvětlení podstaty chyby a promyšlení, jak chybu napravit.

Interpretace vzad – pojednává o příčině chyby - nedostacích v procesu učení, které vedly k nynějšímu stavu.

Interpretace vpřed – důsledky, které z chyby plynou pro další průběh činností a učení.

**4) Korekce chyby** – oprava výsledku, postupu činnosti. Pokud neproběhne korekce chybné odpovědi, může dojít k fixaci chybné odpovědi, což negativně ovlivňuje proces učení. V dnešní době se klade důraz na autokorekci, kdy žák sám hledá chyby a snaží se je opravit. F. J. Macdonald (1961) zdůrazňuje, že „aktivní zapojení v procesu autokorekce zvyšuje pozornost, je účinné při vytváření postojů a zvyšuje zpevnění, které přestává být podmíněno pouhým potvrzením správnosti odpovědi, ale je dáno i kognitivním a motivačním úsilím.“ (Kulič, 1971, str. 100-127)

Mareš, Křivohlavý (1995) navrhuje některé **korekční postupy**, kterých by měl učitel využívat :

- Vyzvat žáka, aby se pokusil znovu odpovědět, vyřešit úlohu.
- Přeformulovat zadání úlohy a vyzvat žáka k řešení.
- Dát pokyn, aby se snažil tak dlouho, dokud nenajde správnou odpověď.
- Rozložit úlohu na dílčí kroky.
- Pomoci žákovi informací (pravidlem, chybějícím poznatkem...) nebo orientačním bodem, podle kterého by měl postupovat.
- Vysvětlit žákovi, v čem chyba spočívá. Samotnou opravu učitel ponechá na žákovi.
- Odkázat žáka na prameny, které by mu mohly pomoci najít chybějící poznatky, postupy.
- Neopravovat žakovu činnost okamžitě, ale ponechat určitý časový odstup. Nejlépe po probrání učiva, po ukončení činnosti provést souhrnnou korekci s důkladným vysvětlením.

### **5.1.2 Vliv pozitivního hodnocení na motivaci**

Kolář, Šikulová (2005) za pozitivní hodnocení považují takové, při kterém učitel chválí žáka za jeho chování, výkon, vyřešenou úlohu. Nemusí se jednat jenom o jedničku. Žák může dostat kteroukoliv známku, která je lepší než ta předchozí. Žák prožívá pocit úspěchu a tím se posiluje žákův zájem o danou činnost. Dochází k posílení kladného vztahu člověka k okolí i k sobě samému.

Pokud chceme žáka povzbudit k lepšímu výkonu, používáme pozitivní hodnocení, které je záměrně nadhodnoceno. Učitel věří, že žák je schopen podat daleko lepší výkon. Žák přesto ví, že jeho výkon nebyl tak dobrý, jak ho učitel ohodnotil. Naopak i nižší ocenění výkonu může být pozitivní za předpokladu, že učitel je přesvědčen o tom, že žák může podat lepší výkon než jeho dosavadní. (Kolář, Šikulová, 2005, str. 105-106)

Červenka (1992) zastává názor, že by ve školách měl převažovat tzv. **princip převahy pozitivního hodnocení**. Žák by měl být nejprve pozitivně ohodnocen za to, co zvládl, pochopil apod. Následně pak mu učitel sdělí, co nezvládl a kde chyboval. Také je velmi důležité, aby učitel vyjádřil důvěru ve schopnosti žáka a víru v jeho úspěšnost. (Červenka, 1992, str. 51-54) Na Červenkův princip pozitivního hodnocení klade důraz i **formativní** hodnocení, které vede ke zdravému sebepojetí a sebehodnocení.

Ve školní praxi se samozřejmě nesetkáme jen s pozitivním hodnocením. Ne vždy žáci ve všech předmětech dosahují vynikajících výsledků. Při učení se dopouštějí chyb a za to nemohou být pochváleni. Negativnímu hodnocení se nemůžeme vyhnout.

### 5.1.3 Vliv negativního hodnocení na motivaci

Podle Koláře, Šikulové (2005) učitel negativním hodnocením upozorňuje na chyby, kterých se žák dopustil. Považuje jeho výkon za nedostačující a hodnotí ho špatnou známkou. Negativní hodnocení je často doprovázeno rozčilením, posměchem ze strany učitele.

Špatná známka může vyvolat u žáků strach, obavu z následků. „Strach ve škole je závažným motivačním činitelem, který v mírné podobě zřejmě zvyšuje výkon žáků, v silné podobě naopak výkon zeslabuje.“ (Hrabal, Man, Pavelková, str. 177) Žáci se často uchylují k podvodům, aby se vyhnuli trestu. V dnešní době se můžeme setkat i s tím, že školní hodnocení (zvláště na konci roku) vede k tragickým následkům.

Strach z negativního hodnocení může sloužit učitelům jako prostředek k udržení kázně. Tento přístup není zcela na místě, jelikož negativně působí na učební činnost žáka a narušuje vztahy žáků s učitelem. Zažívá-li dítě neustále negativní hodnocení, ztotožňuje se s představou, že je neschopné, neúspěšné.

Každé z výše uvedených hodnocení má určitý význam v učebním procesu. Nemůžeme jednoznačně říci, že má přednost pozitivní hodnocení. Motivačně může působit i negativní hodnocení, pokud s ním učitel bude správně zacházet. (Kolář, Šikulová, 2005, str. 108-109)

#### **5.1.4 Slovní hodnocení jako motivace**

Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová a kol. chápou slovní hodnocení jako zpětnou informaci, kterou podáváme žákovi o jeho výkonech ve škole. Dítě není stresováno špatnou známkou, která u něj vyvolává pocit neúspěchu, méněcennosti. Naopak slovní hodnocení by mělo rozvíjet zdravou sebedůvěru. Zvláště na prvním stupni by měl být rozvoj oné sebedůvěry na prvním místě. U nás si učitelé mohou vybrat, jakou formu hodnocení použijí. Zatímco v Dánsku či Norsku jsou žáci hodnoceni slovně do šesté třídy.

Úskalí slovního hodnocení spočívají v tom, že učitel pouze obměňuje typy slovního hodnocení, které už má připravené. Tímto slovní hodnocení ztrácí smysl a opět žáky rozřazuje do určitých kategorií jako při klasifikaci známkou. (Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová a kol., 1998, str. 170-172)

Pokud se učitel rozhodne pro slovní hodnocení, měl by mu věnovat patřičný čas, aby opravdu plnilo danou funkci. Myslíme si, že toto hodnocení bude pro žáky velmi motivující, jelikož bude posuzován jeho individuální pokrok. Tím se vyvarujeme srovnávání dětí mezi sebou a vytváření kategorií.



## 6 Hodnocení v reformě

Podíváme-li se do historie školství, tak zjistíme, že nejen ve světě, ale i u nás probíhala řada reforem. Některé byly kladně přijímány a jiné značně kritizovány.

Za zmínku stojí humanistické pojetí Zdeňka Heluse, který zaměřuje svoji pozornost na dítě. Dítě je svébytná osobnost, a proto je nutné s ní patřičně zacházet. Žákovy přednosti mají být rozvinuty a v žádném případě nesmějí být potlačeny či opomenuty.

Hlavní důraz klade na individuální přístup k žákovi, rozvoj všech potencialit, pozitivní postoj ze strany učitele, zapojení žáka do procesu učení, aby nebyl pouhým objektem, a na individuální hodnocení žákova pokroku. Odprošťuje se od tradiční klasifikace, která vede ke srovnávání žáků mezi sebou. Navrhuje slovní hodnocení, kterým učitel zdůrazní žákovy nedostatky. Toto hodnocení má motivační funkci a umožňuje žákovi, aby se zlepšil. (Helus, 1994, str. 18-22, 2004, str. 207-208,)

Humanistické pojetí Zdeňka Heluse bylo zmíněno proto, že v současné době se o něho opírá naše školská reforma.

Podle Starého (2006) současná reforma usiluje o změny na všech stupních vzdělávací soustavy. Jedná se především o změny ve vzdělávacím obsahu, metodách, hodnotících postupech. Hlavním důvodem těchto změn jsou potřeby dítěte, které mají být uspokojeny.

Mezi nově vzniklé kurikulární dokumenty patří rámcový vzdělávací program (RVP) a školní vzdělávací program (ŠVP). Z RVP, který je závazný pro jednotlivé vzdělávací stupně, vychází ŠVP, podle něhož se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

V našem případě škola má možnost si zvolit formu hodnocení (klasifikací, slovně, kombinací obou způsobů). Tato forma hodnocení může být rozdílná v jednotlivých předmětech, ročnících apod. Dále si škola stanoví kritéria hodnocení v jednotlivých předmětech. Kritéria by se měla odvíjet od klíčových kompetencí.

Změny by měly především proběhnout ve vzdělávání budoucích učitelů v oblasti hodnocení. Zejména tato oblast je často podceňována, a tak se nemůžeme učitelům divit, že úroveň hodnocení na mnoha školách není příliš příznivá. To vše má negativní dopad na žáka, který není schopen přijímat projevy hodnocení a hodnotit sebe i druhé. Pro žáky je hodnocení projev učitelovy autority a vnímají ho jako neobjektivní, nespravedlivé. Hodnocení by mělo být chápáno jako součást učení, které pomáhá k rozvoji žákových potencialit. Mnohem větší důraz by měl být kladen i na sebehodnocení, které je v současné době nedostatečně rozvíjeno. (Starý, 2006, Problematika hodnocení ve škole)

Pro představu o hodnocení ve světě si uvedeme dvě země, ve kterých je hodnocení poněkud rozdílné.

### **Hodnocení ve Finsku**

Finsko je jedna z nejúspěšnějších zemí v oblasti vzdělávání. V testech PISA dosahují na přední příčky ve všech oblastech.

Finské hodnocení má podpořit žáka v jeho osobnostním rozvoji. Učitel se snaží vést žáky k tomu, aby si byli vědomi svého jednání a myšlení a pomáhá jim pochopit dané učivo.

Učitel může hodnotit daný předmět známkou, slovně nebo kombinací obou hodnocení. Klasifikační stupnice začíná od 4 a končí 10. Znamka 4 značí nedostatečný, 5 dostatečný, 6 uspokojivý (přiměřený), 7 průměrný, 8 dobrý, 9 chvalitebný, 10 výborný. Znamkou jsou žáci hodnoceni od šesté třídy. Slovní hodnocení učitel používá k vyjádření žákovy procesu učení.

Pro přidělení určité známky se učitel řídí popisem výkonu, který je pro jednotlivé předměty stanoven v kurikulu. Pro každou známku je charakteristická úroveň znalostí a dovedností, kterou má žák znát.

Žáci mohou dostávat i známky se znaménky + a - , které odpovídají hodnotě 0,25. Široká škála může sledovat pokrok žáka v učení. Na vysvědčení se píší známky bez znamének.

Důraz je kladen na průběžné hodnocení, kde žák zpětnou vazbou zjistí své silné stránky, ale i slabé stránky, ve kterých je potřeba se zlepšit.

Pozoruhodné je hodnocení žáků se specifickými poruchami učení. Již během předškolní přípravy je žákům věnována pozornost. Učitelé používají různé metody, aby pomohli žákovi s dosažením nejlepšího výkonu. Žáci nejsou hodnoceni podle popisů výkonů, které jsou stanoveny kurikulem, ale jsou hodnoceni podle cílů v individuálním vzdělávacím plánu.

Ve finském školském systému můžeme hledat značnou inspiraci. Musíme si však uvědomit, že Finové investují do vzdělání značnou část financí, která se jim vyplácí. Finští učitelé se snaží vnášet do školství něco nového, aby byli úspěšnější. (Mařašová, 2005, O hodnocení žáků ve Finsku)

## **Hodnocení v USA**

Žáci v USA nejsou hodnoceni známkou, ale dostávají písmena. Každému písmenu je přiřazena hodnotící věta. Tyto věty jsou na škole pro dané písmeno jednotné. Slovní komentář záleží na dohodě učitelů.

Ukázka některých vět:

- A. Nadměrná absence a pozdní příchody.
- B. Nevypracovává domácí úkoly.
- C. Musí odevzdat školní a domácí úkoly v náhradním termínu.
- D. Ruší své spolužáky při vyučování.
- E. Hrozí nebezpečí propadnutí.
- F. Poslední varování před hrozbou propadnutí.
- G. Kontaktujte učitele a domluvte si schůzku.
- H. Náhlý pokles výkonu a zhoršení výsledků.

V průběhu školního roku jsou žáci hodnoceni slovně. Učitelé mají seznam, do kterého zaškrťávají písmena a počítač vytvoří zprávu, která je sestavena z hodnotících vět pro dané písmeno. Tím se rodič dozví, jak na tom jeho dítě je. V případě neprospěchu mohou požádat o konzultaci s učitelem a dohodnout se na dalším postupu.

Další formou hodnocení mohou být procenta. V testech, diktátech se procenta přidělí podle bodového ohodnocení (např. 10 bodů je 100%). U písemných prací, ústního projevu se procentuální úspěšnost hodnotí na základě stanoveného cíle.

Žáci mají možnost vylepšit svého „skoré“ tím, že dělají práci navíc, jsou aktivní při hodině apod. Poté se za určitá procenta přidělí dané písmeno (100%-90% ...A, 89,99%-80%....B atd.).

Zde můžeme vidět, že hodnocení v daném předmětu může mít **tři roviny**:

- procentuální hodnocení
- slovní hodnocení v hodině
- hodnocení písmenem

Takovéto hodnocení by se mohlo považovat za objektivní. Žák je motivován k lepšímu výkonu a má pocit, že si ohodnocení „buduje“ sám. Může svou pílí a aktivitou zlepšit dosavadní prospěch. (Baladová, 2004, Hodnocení žáků – zkušenosti z USA)

## 6.1 Hodnocení žáků s SPU

Jak hodnotit žáky se specifickými vývojovými poruchami učení? Touto otázkou se odborníci nabývají od počátku sedmdesátých let 20. století.

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, hodnocení působí na motivaci žáka k učení, jeho sebeúctu a sebehodnocení. Zvláště u znevýhodněných žáků může mít negativní hodnocení značný vliv na jejich další vývoj, a proto je těmto žákům věnována zvýšená pozornost ze strany odborníků.

Žáci s SPU jsou zohledněni ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., která pojednává o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o žáky s poruchami chování, o žáky s nejrůznějšími formami zdravotního postižení, ale i o žáky nadané.

### **Některé zásady práce se žáky s SPU, které uvádí Olga Zelinková (2003)**

- **Žákům s SPU je nutné věnovat pozornost po dobu docházky do škol – zvláště v nižších ročnících je nutné se zaměřit na oblasti, ve kterých se potíží neprojevuje, aby dítě zažilo pocit úspěchu.**
- **Učitel volí takové formy zkoušení, které jsou v kompetenci žáka a na něž nemá porucha negativní vliv – poskytnout dětem dostatek času, povolit používání potřebných pomůcek. Učitel by se měl zaměřit na to, co žák zvládl, nikoliv na to, co nezvládl.**
- **Ve spolupráci s rodiči a žákem může být vypracován individuální vzdělávací plán, podle kterého bude s dítětem pracováno.**
- **Všechna pedagogická opatření musejí být projednána s rodiči žáka - učitel by měl vysvětlit rodičům daná opatření a způsob práce s daným žákem. Žák může být hodnocen slovně za předpokladu, že s tím rodič souhlasí.**
- **Učitel by měl seznámit žáky s rozdílným přístupem v hodnocení dítěte se specifickou poruchou učení**
- **Je nutné vždy hodnotit dítě samotné a nesrovnávat ho s ostatními spolužáky.**
- **Opakování ročníku z důvodu špatného prospěchu nemusí být pro dítě tím nejlepším řešením. Pokud je žák intelektově průměrný, je dobře zapojen do kolektivu, bude lepší pro něho najít vhodnou reedukaci a ponechat ho v daném ročníku. Naopak u nezralého žáka, který vyhledává mladší kolektiv, bude lepší ho přearadit do nižšího ročníku. Tím si žák může zvýšit sebevědomí a zlepšit i prospěch. (Zelinková, 2003, str. 215- 219, obdobně Michalová, 2007 str. 113-114)**

### III. PRAKTICKÁ ČÁST

#### 7 Cíle výzkumu

Výzkum je zaměřen na kritéria školního hodnocení, zpětnou vazbu a analýzu školské dokumentace. Následně jsme si stanovili tyto tři cíle:

1. Zjistit, zda učitelé pracují s formativním hodnocením a jakým způsobem. Porovnat zjištěné poznatky s tím, jak vnímají kritéria hodnocení samotní žáci a zda jim hodnocení pomáhá v dalším učení.
2. Na našem omezeném vzorku ověřit, zda existuje souvislost mezi kvalitou vymezení školního hodnocení a jeho kritérií a kvalitou práce učitele s nimi.
3. Ověřit, zda vliv formativního hodnocení na žáky v oblastech (sebehodnocení, příprav na výuku) je závislý na pohlaví nebo celkovém prospěchu žáků.

#### 7.1 Výzkumné problémy a hypotézy

Na základě vytyčených cílů jsme si stanovili výzkumné problémy, které jsem roztřídili do **4 oblastí**:

##### 1. Učitel a tvorba kritérií v ŠVP

- Podílel se učitel na tvorbě kritérií školního hodnocení při tvorbě ŠVP?

##### 2. Učitel a vlastní kritéria

- Vytváří si učitel vlastní kritéria v rámci třídy?
- Má je jednotná pro všechny předměty ?
- Má je někde zaznamenaná?
- Mění kritéria během let?
- Jsou kritéria konkrétní pro daný předmět?
- Komunikuje při jejich stanovení s ostatními učiteli?

### **3. Práce učitele s kritérii**

- Seznamuje žáky s kritérii?
- Jakým způsobem je s nimi seznamuje?
- Vede žáky na základě kritérií k sebehodnocení?

### **4. Kritéria z pozice žáků**

- Zná žák kritéria, na jejichž základě je hodnocen?
- Dovede žák na základě kritérií hodnocení zlepšovat svoji přípravu na výuku?
- Vedou ho známky k sebehodnocení?

Hypotézy nebudeme stanovovat pro výzkumné problémy, které se týkají učitelů, je-likož máme malý vzorek, z něho nelze vyvodit obecnější závěry. Vzorek by musel být mnohem širší, což není v možnostech diplomové práce.

Hypotézy stanovíme pouze pro výzkumné problémy, které se týkají žáků. Vzorek žáků je dostačující, abychom mohli vyvodit obecnější závěry.

H 1: Domníváme se, že dívky formativní hodnocení ovlivňuje více než chlapce v oblasti:

- a) sebehodnocení
- b) sebevzdělávání a domácí přípravě na výuku

H 2 : Domníváme se, že žáky do průměru 1,5 (včetně) z předmětů český jazyk, cizí jazyk, přírodověda, vlastivěda ovlivňuje formativní hodnocení více než žáky s horším průměrem.

## 8 Metoda výzkumu

Pro náš výzkum jsme zvolili metodu dotazníkového šetření. Vypracovali jsme dva dotazníky, které byly určeny učitelům a žákům 4. a 5. tříd. ( viz příloha č. 5 a 6.)

V úvodní části jsme seznámili respondenty s cílem výzkumu a postupem vyplnění dotazníku.

Dotazníky se lišily svými otázkami. V dotaznících pro učitele se vyskytovaly převážně uzavřené otázky, ale i polouzavřené, kde měl respondent možnost odpovědět na otázku vlastními slovy, pokud si nevybral z nabízených možností.

Dotazník pro žáky byl sestaven pouze z otázek uzavřených, kde žák neměl možnost se rozepsat. Otevřené otázky jsme nevolili z toho důvodu, že by žák na ně nemusel vždy odpovědět, což by nám znesnadnilo vyhodnocení dotazníků.



## **9 Výzkumný vzorek**

### **9.1 Charakteristika respondentů**

K dotazovaným patřili učitelé a žáci 4. a 5. tříd.

Výzkum byl proveden na: 3 školách

6 učitelích - pohlaví – ženy  
- kvalifikace – vysokoškolské vzdělání  
- roky praxe – 11 a více let  
129 žácích ( 65 dívek a 64 chlapců)

Žáci z jednotlivých škol : ZŠ Libštát – 28 (15 dívek a 13 chlapců)  
ZŠ Lomnice nad Popelkou – 50 ( 23 dívek a 27 chlapců)  
ZŠ Husova Liberec – 51 ( 26 dívek a 25 chlapců)

Požádali jsme o pomoc školu na vesnici, na malém městě a také ve větším městě.  
Tyto školy byly vybrány záměrně, abychom je mezi sebou mohli porovnat.

#### **9.1.1 Charakteristika škol**

##### **ZŠ Libštát**

Škola se nachází v malé vesničce nedaleko Lomnice nad Popelkou. V současné době ji navštěvuje přes 170 žáků.

Škola je rozdělena na 1. a 2. stupeň. Zvláště druhý stupeň navštěvují i žáci z okolních vesnic (Košťálov, Svojek, Kundratice a Slaná u Semil).

Škola je vybavena moderními pomůckami a výpočetní technikou. Za zmínku stojí i nově postavená sportovní hala, která slouží nejen žákům, ale i široké veřejnosti.

## **ZŠ Lomnice nad Popelkou**

Základní škola T. G. Masaryka se nachází v malém městečku v Podkrkonoší. Poskytuje vzdělání žákům z okolních vesnic – Nová Ves nad Popelkou, Syřenov, Stružinec. Může ji navštěvovat přes 800 žáků. V současné době ji navštěvuje zhruba polovina. Vyučuje se ve 28 třídách ( 12 tříd má 1.stupeň, a 16 tříd má 2.stupeň). Učitelský sbor na prvním stupni tvoří pouze ženy nejčastěji v rozmezí 30 - 40 let.

Školu tvoří jedna budova s přístavbou školní jídelny. V roce 2001 byla přistavěna sportovní hala, kde jsou škole k dispozici 2 velké tělocvičny.

Třídy jsou poměrně velké, což vítají hlavně žáci na 1. stupni. V zadní části třídy mají koberec, kde si mohou o přestávkách hrát. Vybavení tříd je velmi dobré. Pro výuku jazyků, výtvarné výchovy, hudební výchovy slouží odborné učebny, které jsou patřičně vybaveny.

V době volna má škola pro žáky školní družinu, kde mohou trávit čas ráno a odpoledne po výuce. Školní družina je rozdělena na 2 části. První část je určena pro žáky od 1. do 3. třídy a druhá část pro žáky 4.-5. třídy.

## **ZŠ Husova v Liberci**

Předností této školy je rozšířená výuka cizích jazyků (anglického, německého, francouzského, ruského, španělského). Již od první třídy se zde žáci učí cizímu jazyku několik hodin týdně. Od 6. třídy se k prvnímu jazyku přidává ještě další. Žáci mají možnost se setkat s rodilými mluvčími. Škola uskutečňuje výměnné pobyty do zahraničí (Anglie, Francie, Švýcarsko, Německo, Dánsko), kde se žáci mohou zdokonalit a přivést si nezapomenutelné vzpomínky.

Vybavení školy moderními pomůckami a informačními technologiemi přispívá k lepší výuce v podnětném prostředí.

## 10 Popis realizace

Po vypracování dotazníků jsme provedli předvýzkum, abychom zjistili, zda jsou otázky přiměřené a srozumitelné.

Poté jsme je osobně zanesli do již zmiňovaných tří škol. Obrátili jsme se na ředitele jednotlivých škol a požádali je o pomoc. Na všech školách nám paní učitelky vyšly vstříc a ochotně spolupracovaly.

### Návratnost dotazníků:

Učitelé..... 100%

Žáci..... 100%

## **11 Presentace výsledků**

### **11.1 Vyhodnocení dotazníků**

V první části jsme provedli vyhodnocení dle výzkumných problémů, které se týkaly nejen učitelů, ale i žáků. U každé školy v daném ročníku jsme uvedli, jak pracuje s kritérii učitel a jak kritéria vnímají žáci. Poté jsme nahlédli do školské dokumentace, kde nás zajímala kvalita zpracování kritérií hodnocení a zda se učitelé podíleli na vypracování.

#### **11.1.1 ZŠ Libštát**

4. ročník

##### **Kritéria a práce s chybou z pohledu učitele**

Paní učitelka učí nejen 4. ročník, ale zároveň i 2. ročník. Pedagogickou praxi vykonává již více než 11 let. Vytváří si vlastní kritéria v rámci třídy, která má přizpůsobena věku dětí. Kritéria má specifikovaná pro jednotlivé předměty a v průběhu let je mění a slevuje ze svých požadavků. Kritéria si zaznamenává a dětem je vyvěšuje na nástěnku, aby si je vždy mohly prohlédnout.

Při výuce vždy využívá hodnocení, které poskytuje žákovi zpětnou vazbu o jeho výkonu. Pokaždé sdělí žákům, za co danou známku obdrží a jak si ji mohou případně zlepšit. Řekne-li žák špatnou odpověď, snaží se ho navést doprovodnými otázkami, gesty ke správné odpovědi. U písemných prací vede žáky k opravám chyb do sešitů, které si vybere ke kontrole. Opětovné chyby v sešitech neopravuje, ale vrací je žákům a požaduje novou opravu. Časté jevy, které se vyskytují v pracích, napíše na tabuli a znovu je žákům vysvětlí.

Paní učitelka různými způsoby vede žáky k zamyšlení se nad svojí prací a nad prací ostatních. Využívá dotazníčky, hodnocení v kroužku, hodnocení po skončení práce, kde žáci vyjádří svůj pocit z činnosti pomocí gest, symbolů...

Jako formu hodnocení upřednostňuje známky, jelikož si myslí, že děti na 1. stupni mají větší radost z jedničky než ze slov. Slovní hodnocení používá při konzultacích s rodiči.

## Kritéria a práce s chybou z pohledu žáků

Dotazník vyplnilo 12 žáků (3 chlapci a 9 dívek). V tomto pololetí mělo vyznamenání 10 žáků. Odpovědi žáků jsme shrnuli do tabulek.

Znalost kritérií	Ano	Ne	Nevím
Víš, za kolik chyb v diktátě dostaneš 2 ?	9	3	
Víš, jak paní učitelka hodnotí slovní úlohy?	6	6	
Sdělí ti paní učitelka, co bude hodnotit na výtvarném úkolu?	8	4	
Sdělí ti paní učitelka, jak přednést báseň, abys dostal/a jedničku?	10	2	
Když dostaneš špatnou známku, víš za co, jsi ji dostal/a?	12		
Řekne ti paní učitelka, jak si můžeš špatnou známku opravit?	8	1	3

Z tabulky je patrné, že většina žáků zná kritéria hodnocení v českém jazyce a ve výtvarné výchově. Jak jsou hodnoceny slovní úlohy, ví pouze polovina žáků. Žáci vědí, za co známku obdrží a jak si ji mohou opravit, pokud je to možné.

chyba v učení	Ano	Ne
Uděláš-li mnoho chyb v příkladech, podíváš se na ně doma?	10	2
Když tě zaujme nějaké téma ve škole, podíváš se do knížek, na internet, aby ses dozvěděl/a něco navíc?	10	2
Bojíš se odpovídat, protože paní učitelka se zlobí, když uděláš chybu?	2	10
Když uděláš chybu, chce paní učitelka, aby ses pokusil/a odpovědět znovu?	8	4

Žáci v této třídě se zodpovědně připravují na výuku a rádi se dozvědí o tématu, které je zajímavé. Na otázky se nebojí odpovídat, protože vědí, že paní učitelka jim pomůže ke správné odpovědi.

	<b>Vždy</b>	<b>Někdy</b>	<b>Nikdy</b>
Když má většina žáků stejnou chybu, napíše ji paní učitelka na tabuli a vysvětlí?	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>1</b>
Chce po tobě paní učitelka, aby sis do sešitu opravil/a chyby z písemky?	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>1</b>

Z tabulky je patrné, že žáci mají pocit, že paní učitelka ne vždy vysvětluje chyby a požaduje jejich opravu. Můžeme se domnívat, že si někdy chyby vysvětlují pouze ústně.

	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
Vybere si paní učitelka sešity s opravami?	<b>12</b>	<b>0</b>
Pokud chybu opravíš špatně, vrátí ti sešit k nové opravě?	<b>9</b>	<b>3</b>

V případě, že opravují chyby do sešitů, tak si je vždy paní učitelka vybere a popřípadě je vrátí ke kontrole.

<b>Sebehodnocení</b>	<b>Každou hodinu</b>	<b>Každý den</b>	<b>Jednou za týden</b>	<b>Občas</b>	<b>Nikdy</b>
Ptá se tě paní učitelka, jak se ti pracovalo v hodině?				<b>9</b>	<b>3</b>
Sednete se do kroužku a zhodnotíte, co se vám povedlo?		<b>1</b>		<b>4</b>	<b>7</b>
Dostáváš od paní učitelky dotazníček s otázkami?				<b>3</b>	<b>9</b>

U otázek na sebehodnocení děti odpověděly, že paní učitelka se jich občas zeptá, jak se jim pracovalo v hodině. U hodnocení v kroužku a pomocí dotazníčků nadpoloviční většina odpověděla, že se s tímto způsobem nesetkala.

Shrneme-li jednotlivé výpovědi, můžeme říci, že paní učitelka klade důraz na zpětnou vazbu, díky níž dětem sděluje, jak mohou výkon zlepšit. Více by měla dbát na písemné opravy chyb, aby si žáci snadněji zapamatovali správnost jevu. V oblasti sebehodnocení mají žáci pocit, že se jich paní učitelka nedostatečně ptá na jejich pocit. Měla by častěji využívat různé způsoby sebehodnocení, aby se žáci naučili vyjadřovat svůj názor nejen na sebe, ale i na druhé.

### **Kritéria a práce s chybou z pohledu učitele**

Za dobu své praxe, která trvá více než 11 let, si paní učitelka vytvořila vlastní kritéria v rámci své třídy. Kritéria si zaznamenává a postupem času je částečně obměňuje. Pro jednotlivé předměty si vytváří konkrétní kritéria. Žákům je sděluje ústní formou nebo je někdy vyvěsí na tabuli.

Občas při výuce využívá formativní hodnocení. Pouze někdy sděluje žákům, za co danou známku dostanou a jak si ji mohou opravit. Na chybné odpovědi žáků reaguje různými způsoby, buď žáka ihned opraví, nebo naznačí, že odpověď není správná, aby se pokusil odpovědět znovu. Má-li žák v písemné práci chybu, požaduje opravu. Sešity si poté vybere. Když opět nalezne chybu, sama ji opraví. Časté chyby napíše na tabuli a znovu vysvětlí, poté zadá cvičení, domácí úkol, aby si daný jev procvičili.

K hodnocení práce v hodině využívá sezení v kroužku, kde na všechny žáky vidí. Nejdříve sama zhodnotí hodinu, a pak dá prostor i dětem.

## Kritéria a práce s chybou z pohledu žáků

V 5. ročníku vyplnilo dotazník 16 žáků (6 dívek a 10 chlapců). Letos dosáhlo na vyznamenání 6 žáků.

Znalost kritérií	Ano	Ne	Nevím
Víš, za kolik chyb v diktátě dostaneš 2 ?	2	14	
Víš, jak paní učitelka hodnotí slovní úlohy?	2	14	
Sdělí ti paní učitelka, co bude hodnotit na výtvarném úkolu?	14	2	
Sdělí ti paní učitelka, jak přednést báseň, abys dostal/a jedničku?	14	2	
Když dostaneš špatnou známku, víš za co, jsi ji dostal/a?	15	1	
Řekne ti paní učitelka, jak si můžeš špatnou známku opravit?	9	5	2

Z tabulky můžeme vyčíst, že žáci znají kritéria hodnocení pouze ve výtvarné výchově a u přednesu básně. Co se týká špatné známky, vědí, za co ji obdrželi a i většina ví, jak si ji může opravit. Je možné, že paní učitelka nenabízí vždy opravu známky, a proto někteří žáci uvedli, že nevědí.

chyba v učení	Ano	Ne
Uděláš-li mnoho chyb v příkladech, podíváš se na ně doma?	11	5
Když tě zaujme nějaké téma ve škole, podíváš se do knížek, na internet, aby ses dozvěděl/a něco navíc?	14	2
Bojíš se odpovídat, protože paní učitelka se zlobí, když uděláš chybu?	1	15
Když uděláš chybu, chce paní učitelka, aby ses pokusil/a odpovědět znovu?	10	6

Žáci v této třídě se svědomitě připravují na výuku a i sami si doplňují znalosti. Žáci mají pocit, že chyba není nic špatného a nebojí se odpovídat na otázky. Pokud odpoví chybně, více jak polovina žáků odpověděla, že paní učitelka požaduje opravu. Ovšem nesmíme opomenout ani značnou část žáků, kteří mají pocit, že se po nich oprava nevyžaduje.



	<b>Vždy</b>	<b>Někdy</b>	<b>Nikdy</b>
Když má většina žáků stejnou chybu, napíše ji paní učitelka na tabuli a vysvětlí?	<b>4</b>	<b>12</b>	
Chce po tobě paní učitelka, aby sis do sešitu opravil/a chyby z písemky?	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>1</b>

Z tabulky vyplývá, že paní učitelka pouze někdy napíše chybný jev na tabuli a vysvětlí ho. U písemných prací více jak polovina žáků odpověděla, že paní učitelka po nich požaduje opravy chyb do sešitu.

	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
Vybere si paní učitelka sešity s opravami?	<b>14</b>	<b>2</b>
Pokud chybu opravíš špatně, vrátí ti sešit k nové opravě?	<b>10</b>	<b>6</b>

Je patrné, že žáci dávají sešity ke kontrole. Co se týká oprav chyb, více než jedna třetina žáků uvádí, že si opětovné chyby nemusejí opravit.

Sebehodnocení	<b>Každou hodinu</b>	<b>Každý den</b>	<b>Jednou za týden</b>	<b>Občas</b>	<b>Nikdy</b>
Ptá se tě paní učitelka, jak se ti pracovalo v hodině	<b>1</b>			<b>3</b>	<b>12</b>
Sednete se do kroužku a zhodnotíte, co se vám povedlo?	<b>1</b>			<b>2</b>	<b>13</b>
Dostáváš od paní učitelky dotazníček s otázkami?	<b>1</b>			<b>2</b>	<b>13</b>

U posledních otázek jeden žák odpověděl, že se ho paní učitelka ptá každou hodinu, jak se mu pracovalo. Kdežto většina žáků odpověděla, že žádným způsobem nejsou vedeni k sebehodnocení. Z výsledků můžeme usoudit, že se může jednat o žáka s individuálním plánem, a proto je mu věnována větší pozornost.

Závěrem můžeme říci, že by paní učitelka měla více sdělovat žákům kritéria hodnocení, aby věděli, za co známku obdrží. Co se týká oprav chyb, bylo by dobré, aby si žáci museli opětovnou chybu v sešitě znovu opravit. Tím, že sami musejí přijít na správnost jevu, si ho lépe zapamatují. K sebehodnocení by žáky měla vést častěji, aby se učili sebehodnotit a tím i sebevzdělávat, což je cílem formativního hodnocení.

## **Kritéria hodnocení a školní vzdělávací program**

Škola si vytváří vlastní kritéria hodnocení. Učitelé se podíleli na jejich vypracování, které jim trvalo přibližně rok. Náměty čerpali z internetu, odborných časopisů a ze školení. Přínos vidí v jednotném přístupu k žákům.

Poslední kapitolu v ŠVP tvoří hodnocení žáků, na kterou jsme se zaměřili. Hodnocení vychází se školského zákona a vyhlášek.

V úvodu se seznámíme se způsobem hodnocení a s kritérii hodnocení.

### **Způsob hodnocení**

Používají kombinaci obou způsobů: klasifikaci a slovní hodnocení. Většina žáků je klasifikována. Slovní hodnocení používají u žáků se zdravotním postižením a u žáků sociálně a zdravotně znevýhodněných.

### **Kritéria hodnocení**

- V jaké míře a kvalitě si žák osvojuje poznatky a dovednosti v daném předmětu. Zda jeví zájem o obohacování svých vědomostí a dovedností.
- Jak dovede žák používat získané vědomosti, dovednosti při řešení úkolů, problémových situací a aplikovat získané vědomosti a dovednosti v běžném životě.
- Jak žák dovede užívat komunikační prostředky, které mu umožňují užívat získané vědomosti a dovednosti ve škole, ale i mimo školu (jak umí naslouchat, vyjadřovat se, formulovat své myšlenky, klást otázky ...).
- Jak se u žáka projevují rysy samostatného myšlení (jak chápe souvislosti faktů, pojmů, jak dokáže třídit, rozlišovat důležité od nedůležitého, vyvozovat závěry...).
- Jak žák dovede pracovat s učebnicí, se slovníkem, vyhledávat různé informace a zpracovat je do grafů, schémat, přehledů.
- Jak žák chápe mravní a občanské hodnoty (v jaké míře vnímá národní tradice, kulturu, jaký vztah má k přírodě, domovu, k životnímu prostředí, ke svému zdraví...).
- Jak se žák projevuje (jak plní své povinnosti, zda dovede pracovat ve skupině a být tolerantní ke spolužákům, zda dodržuje pravidla slušného chování...).

### **Obecné zásady hodnocení např:**

- Hodnocení vede k upevňování pozitivního vztahu žáka ke škole.
- Učitelé uplatňují přiměřenost a pedagogický takt (neklasifikují žáka ihned po příchodu do školy po delší nepřítomnosti, žák si místo dopisování může látku okopírovat, zkoušení probíhá po vysvětlení a procvičení, učitel hodnotí, co žák umí...).
- Při celkové klasifikaci se přihlíží k možnému zakolísání ve výkonu.
- Prospěch se neurčuje pouze na základě známek, ale i na základě všech daných kritérií.
- Učitel zkouší žáka před kolektivem, nikoliv individuálně.
- Učitelé vedou evidenci o každé klasifikaci žáka a uchovávají písemné práce po celý školní rok.

### **Způsob získávání podkladů**

- Soustavné pozorování a sledování výkonů žáka a jeho připravenosti na výuku
- Zkoušení – písemné, ústní, pohybové, praktické, didaktické testy...
- Písemná práce z učiva za delší období (pokud přesáhne 25 minut, učitel ji oznámí alespoň týden předem a informuje i ostatní učitele).
- Analýza výsledků různých činností

Dále zde mají popsány **klasifikační stupně a jejich charakteristiky** pro předměty s převahou naukového, výchovného nebo pracovního zaměření.

Klasifikační stupně a jejich charakteristiky pro žáky se **speciálně vzdělávacími potřebami**

**Výchovná opatření** – za jakých podmínek bude udělena pochvala či důtka

### **Opravné zkoušky a přezkoušení**

V dokumentu jsou podrobně a přehledně zpracovány kritéria hodnocení a klasifikační stupně pro předměty s určitým zaměřením. I u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami najdeme přesný popis pro jednotlivé stupně hodnocení. Chybí zde však způsob hodnocení těchto znevýhodněných žáků. V dokumentu nenajdeme ani oblast sebehodnocení, zda jsou k němu žáci vedeni a jakým způsobem.

### **11.1.2 ZŠ Lomnice nad Popelkou**

4. ročník

#### **Kritéria hodnocení a práce s chybou z pohledu učitele**

Na základě dlouholeté praxe má paní učitelka vytvořena vlastní kritéria v rámci třídy, která sděluje žákům ústně. Kritéria má specifikovaná pro jednotlivé předměty a částečně je obměňuje během let.

Snaží se pracovat s formativním hodnocením, které poskytuje žákovi informaci o nedostacích ve výkonu. Vždy sděluje žákům za co danou známku obdrží a jak si ji mohou opravit, pokud je to možné. Řekne-li žák něco chybně, naznačí mu, že odpověď není správná, aby se opravil. Má-li žák v písemné práci chybu, požaduje její opravu. Poté si vždy vybere sešity ke kontrole. Vyskytuje-li se chyba opět v opravě, vrátí sešit žákovi a chybu musí znovu opravit. Pokud se vyskytuje nějaká chyba u více žáků, napíše ji na tabuli a znovu vysvětlí.

Součástí učení je nejen hodnocení učitelem, ale i sebehodnocení, ke kterému jsou žáci vedeni. Paní učitelka využívá hodnocení v kroužku, kde ona sama zhodnotí hodinu a poté nechá prostor i dětem, aby se k dané hodině vyjádřily. Další způsob, jak vede žáky k sebehodnocení, je hodnocení po dokončení práce, kde se žáků zeptá, jak se jim pracovalo a jaký z toho mají pocit.

### Kritéria hodnocení a práce s chybou z pohledu žáků:

Dotazník vyplnilo 27 žáků (14 dívek a 13 chlapců). Vyznamenání obdrželo 23 žáků.

Znalost kritérií	Ano	Ne	Nevím
Víš, za kolik chyb v diktátě dostaneš 2 ?	23	4	
Víš, jak paní učitelka hodnotí slovní úlohy?	18	9	
Sdělí ti paní učitelka, co bude hodnotit na výtvarném úkolu?	25	2	
Sdělí ti paní učitelka, jak přednést báseň, abys dostal/a jedničku?	26	1	
Když dostaneš špatnou známku, víš za co, jsi ji dostal/a?	26	1	
Řekne ti paní učitelka, jak si můžeš špatnou známku opravit?	16	5	6

Z odpovědí žáků, jsem se dozvěděli, že znají kritéria hodnocení v jednotlivých předmětech a vědí, za co danou známku dostali a jak si ji mohou opravit.

chyba v učení	Ano	Ne
Uděláš-li mnoho chyb v příkladech, podíváš se na ně doma?	21	6
Když tě zaujme nějaké téma ve škole, podíváš se do knížek, na internet, aby ses dozvěděl/a něco navíc?	14	13
Bojíš se odpovídat, protože paní učitelka se zlobí, když uděláš chybu?	2	25
Když uděláš chybu, chce paní učitelka, aby ses pokusil/a odpovědět znovu?	24	3

Více než polovina žáků se snaží ve škole uspět, a proto nepodceňuje domácí přípravu. O získání nových informací se zajímá zhruba polovina žáků. Když udělají chybu, paní učitelka se je snaží dovést ke správné odpovědi.

	<b>Vždy</b>	<b>Někdy</b>	<b>Nikdy</b>
Když má většina žáků stejnou chybu, napíše ji paní učitelka na tabuli a vysvětlí?	<b>23</b>	<b>4</b>	
Chce po tobě paní učitelka, aby sis do sešitu opravil/a chyby z písemky?	<b>21</b>	<b>6</b>	

Žáci mají pocit, že paní učitelka jim vždy vysvětlí časté chyby a požaduje jejich opravu.

	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
Vybere si paní učitelka sešity s opravami?	<b>26</b>	<b>1</b>
Pokud chybu opravíš špatně, vrátí ti sešit k nové opravě?	<b>27</b>	

Z tabulky může vyčíst, že paní učitelka dbá na kontrolu chyb a vždy je vrací k nové opravě.

<b>Sebehodnocení</b>	<b>Každou hodinu</b>	<b>Každý den</b>	<b>Jednou za týden</b>	<b>Občas</b>	<b>Nikdy</b>
Ptá se tě paní učitelka, jak se ti pracovalo v hodině?	<b>1</b>			<b>10</b>	<b>16</b>
Sednete se do kroužku a zhodnotíte, co se vám povedlo?				<b>17</b>	<b>10</b>
Dostáváš od paní učitelky dotazníček s otázkami?				<b>6</b>	<b>21</b>

Poslední otázky byly zaměřeny na to, jakým způsobem jsou vedeni k hodnocení své práce. Většina žáků odpověděla, že nedostávají dotazníčky s otázkami a že se jich paní učitelka ani neptá, jak se jim pracovalo. Pouze občas si sednou do kroužku, kde zhodnotí celou hodinu, co se jim povedlo či nepovedlo.

Porovnáme-li odpovědi paní učitelky s odpověďmi žáků, můžeme říci, že se téměř shodují. Paní učitelka sděluje žákům kritéria hodnocení, na jejichž základě mohou zlepšovat svoji přípravu. U chyb vede žáky k opravám nejen ústně, ale i písemně. V hodinách by měla více dávat prostor dětem, aby mohly vyjádřit své pocity z práce, z chování druhých.

### **Kritéria hodnocení a práce s chybou z pohledu učitele**

Paní učitelka vykonává pedagogickou praxi více než 11 let. Během této doby si vytváří vlastní kritéria hodnocení, která si pečlivě zaznamenává. Kritéria si vytváří pro každý předmět zvlášť, přičemž je částečně obměňuje v závislosti na třídě. Žákům je sděluje ústním podáním.

V souvislosti s kritérii využívá i formativní hodnocení, díky němuž se žáci dozví, jak daný výkon zlepšit. Vždy sděluje žáků jak se bude daný výkon hodnotit a jakou známku za něj obdrží. Řekne-li žák chybnou odpověď, snaží se ho dovést ke správné odpovědi, nebo vyvolá jiného žáka. Žáci jsou vedeni k opravám chyb hlavně v českém jazyce. Poté si sešity s opravami vybere ke kontrole. Vyskytuje-li se chyba v opravě, chybu mu sama opraví. Častý chybný jev napíše na tabuli a znovu dětem vysvětlí.

K sebehodnocení vede žáky tím, že využívá hodnocení v kroužku, kde na sebe všichni vidí, nebo po dokončení činnosti mají děti vyjádřit svůj pocit z vykonané práce pomocí symbolů, gest.

### Kritéria hodnocení a práce s chybou z pohledu žáků:

V 5. ročníku vyplnilo dotazník 23 žáků (9 dívek a 14 chlapců). V pololetí mělo vyznamenání 12 žáků.

Znalost kritérií	Ano	Ne	Nevím
Víš, za kolik chyb v diktátě dostaneš 2 ?	18	5	
Víš, jak paní učitelka hodnotí slovní úlohy?	10	13	
Sdělí ti paní učitelka, co bude hodnotit na výtvarném úkolu?	17	6	
Sdělí ti paní učitelka, jak přednést báseň, abys dostal/a jedničku?	13	10	
Když dostaneš špatnou známku, víš za co, jsi ji dostal/a?	19	4	
Řekne ti paní učitelka, jak si můžeš špatnou známku opravit?	17	5	1

Většina žáků ví, jak paní učitelka hodnotí chyby v diktátě a jak posuzuje výtvarný úkol. Jak jsou hodnoceny slovní úlohy, neví více než polovina žáků. Na otázku, která se týkala přednesu básně, více než polovina žáků odpověděla, že zná kritéria. Ovšem i nemalá část dotazovaných tato kritéria nezná. Žáci vědí, za co známku dostanou a jak si ji mohou opravit.

chyba v učení	Ano	Ne
Uděláš-li mnoho chyb v příkladech, podíváš se na ně doma?	15	8
Když tě zaujme nějaké téma ve škole, podíváš se do knížek, na internet, aby ses dozvěděl/a něco navíc?	17	6
Bojíš se odpovídat, protože paní učitelka se zlobí, když uděláš chybu?	5	18
Když uděláš chybu, chce paní učitelka, aby ses pokusil/a odpovědět znovu?	19	4

V přípravě na výuku jsou žáci zodpovědní a nedostatky ve vědomostech si doplní. V této třídě je i mnoho zvědavých žáků, kteří se rádi dozvědí i něco navíc. Pokud žák odpoví špatně, požaduje po něm paní učitelka opravu.



	<b>Vždy</b>	<b>Někdy</b>	<b>Nikdy</b>
Když má většina žáků stejnou chybu, napíše ji paní učitelka na tabuli a vysvětlí?	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>2</b>
Chce po tobě paní učitelka, aby sis do sešitu opravil/a chyby z písemky?	<b>22</b>	<b>1</b>	

Z tabulky můžeme vyčíst, že paní učitelka pouze někdy napíše častý chybný jev na tabuli a vysvětlí ho. Co se týká oprav chyb u písemných prací, žáci odpověděli, že je vždy paní učitelka vyžaduje.

	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
Vybere si paní učitelka sešity s opravami?	<b>22</b>	<b>1</b>
Pokud chybu opravíš špatně, vrátí ti sešit k nové opravě?	<b>12</b>	<b>11</b>

Když už provádějí opravy do sešitů, dávají je ke kontrole. Pokud mají opět chybu v opravě, 51% žáků odpovědělo, že je paní učitelka vrací k opětovné opravě. Zbýlých 49% odpovědělo, že je nevrací k nové opravě.

<b>Sebehodnocení</b>	<b>Každou hodinu</b>	<b>Každý den</b>	<b>Jednou za týden</b>	<b>Občas</b>	<b>Nikdy</b>
Ptá se tě paní učitelka, jak se ti pracovalo v hodině?				<b>4</b>	<b>19</b>
Sednete se do kroužku a zhodnotíte, co se vám povedlo?				<b>6</b>	<b>17</b>
Dostáváš od paní učitelky dotazníček s otázkami?				<b>1</b>	<b>22</b>

U otázek na sebehodnocení většina žáků odpověděla, že se jich paní učitelka žádným způsobem neptá, jak se jim pracovalo v hodině.

Porovnáme-li jednotlivé odpovědi, můžeme říci, že paní učitelka by měla častěji pracovat s formativním hodnocením, aby žáci mohli zlepšovat svoji přípravu na výuku. Měla by více trvat na opravách chyb nejen v českém jazyce, ale i v jiných předmětech. Tím, že si žák chybu musí znovu opravit, si lépe zapamatuje daný jev. Žáci mají pocit, že se jich paní učitelka nedostatečně ptá na jejich názory a pocity z práce. Měla by je více vést k sebehodnocení, ale i k hodnocení druhých.

## Kritéria hodnocení a školní vzdělávací program

Na škole si vytvářejí vlastní kritéria hodnocení. Dotazované paní učitelky se na jejich vypracování nepodílely.

Po nahlédnutí do ŠVP jsme se zaměřili na kapitolu, která se týká hodnocení žáků. Škola vychází z předepsaných zákonů a vyhlášek.

V úvodu mají popsány **obecné zásady** hodnocení jako např.

- Uplatnění jednoznačnosti a srozumitelnosti
- Měřitelnost podle stanovených kritérií
- Posuzování individuálního pokroku žáka
- Snaha o to, aby hodnocení bylo motivující
- Vedení žáků k sebehodnocení
- Zohlednění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

## Způsob hodnocení

Ve všech ročnících se používá klasifikace. V průběžném hodnocení mohou učitelé použít kromě známek i bodové, slovní hodnocení a sebehodnocení. K hodnocení na prvním stupni slouží i různé motivační obrázky.

## Kritéria hodnocení

- Zvládnutí jednotlivých výstupů pro daný ročník
- Schopnost řešit problémové situace
- Komunikační dovednost
- Zvládnutí práce ve skupině
- Aktivní přístup k práci, tolerance, zodpovědnost
- Dodržování pravidel

## Hodnocení je prováděno učiteli na základě těchto podkladů:

- Pozorování žáka
- Sledování výkonů a připravenosti na výuku

- Konzultace s ostatními pedagogy
- Analýza různých zkoušek (písemné, ústní, praktické, pohybové apod.)
- Zohlednění individuálních zájmů
- Zohlednění psychologických a lékařských vyšetření

Dále zde nalezneme podkapitoly :

**Klasifikační stupně a jejich charakteristiky**

**Výchovná opatření – pochvaly a důtky**

**Výstupní hodnocení**

**Opravné zkoušky a jejich podmínky**

**Hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Na základě vyšetření je vypracován individuální vzdělávací plán, podle kterého je žák vzděláván. Při hodnocení se přihlíží k postižení dítěte. Využívají se takové formy, které dítěti vyhovují.

**Sebehodnocení** – žáci jsou k němu vedeni již od 1. třídy, kde si do svých materiálů zaznamenávají, co již zvládli. Mají tzv. portfolia (soubory žákovských prací). Důraz je kladen na pozitivní sebehodnocení (hodnocení toho, co se podařilo, co dítě zvládlo). Před vlastním sebehodnocením učitel se žáky vybírá kritéria (např. komunikační schopnosti, pozornost, pečlivost, aktivita při hodině, chování...).

**Vliv hodnocení na další rozvoj osobnosti**

- Vede žáka rozvoji schopností efektivního učení, k plánování dalšího vzdělávání
- Má vliv na komunikační schopnosti - vede žáky k formulaci svých myšlenek
- Vytváří si návyky spolupráce, tolerance a ohleduplnosti k druhým lidem
- Vychovává k uvědomování si svých práv a povinností

Škola má pečlivě vypracovaný školní vzdělávací program v oblasti hodnocení. Dokument je přehledný a snadno se v něm orientujeme. V každé části jsou přesně popsány podmínky, podle kterých se bude postupovat a hodnotit. Zohledňuje individuální zvláštnosti žáků, kterým je nutné věnovat patřičnou pozornost. Není zde opomenuto ani sebehodnocení žáků, které je stejně důležité jako samotné hodnocení.

### **11.1.3 ZŠ Husova v Liberci**

4.ročník

#### **Kritéria a práce s chybou z pohledu učitele**

Paní učitelka působí ve školství více jak 11 let. Za tuto dobu si vytvořila vlastní kritéria hodnocení, která si uchovává pouze v hlavě. Kritéria má stanovena pro každý předmět zvlášť a částečně je obměňuje během let. Žákům je sděluje ústním podáním.

Při výuce občas využívá formativní hodnocení, aby žákovi sdělila jeho přednosti, ale i nedostatky ve výkonu. Vždy sděluje žákům, za co známku obdrží. Na chybnou odpověď žáků reaguje nějakým gestem, aby naznačila, že odpověď není správná. Žáky vede vždy k opravám chyb do sešitů, poté si je vybere ke kontrole. Najde-li chybu v opravě, sama ji opraví. K častým chybám se vrací tím, že dětem znovu jev napíše a vysvětlí. Na procvičení jim zadá domácí úkol či nějaké cvičení.

K sebehodnocení vede žáky tím, že po dokončení činnosti mají vyjádřit svůj pocit pomocí nějakého symbolu, který nakreslí pod danou práci.

## Kritéria a práce s chybou z pohledu žáků

Dotazník vyplnilo 24 žáků (12 dívek a 12 chlapců). Na vyznamenání dosáhlo 18 žáků.

Znalost kritérií	Ano	Ne	Nevím
Víš, za kolik chyb v diktátě dostaneš 2 ?	11	13	
Víš, jak paní učitelka hodnotí slovní úlohy?	7	17	
Sdělí ti paní učitelka, co bude hodnotit na výtvarném úkolu?	16	8	
Sdělí ti paní učitelka, jak přednést báseň, abys dostal/a jedničku?	17	7	
Když dostaneš špatnou známku, víš za co, jsi ji dostal/a?	23	1	
Řekne ti paní učitelka, jak si můžeš špatnou známku opravit?	10	8	6

Z tabulky je patrné, že žáci znají kritéria hodnocení u zmíněných činností pouze ve výtvarné výchově a u přednesu básně. Většina ví, za co daná známka je. Ovšem více než polovina žáků neví, jak si špatnou známku mohou opravit.

chyba v učení	Ano	Ne
Uděláš-li mnoho chyb v příkladech, podíváš se na ně doma?	19	5
Když tě zaujme nějaké téma ve škole, podíváš se do knížek, na internet, aby ses dozvěděl/a něco navíc?	9	15
Bojíš se odpovídat, protože paní učitelka se zlobí, když uděláš chybu?	7	17
Když uděláš chybu, chce paní učitelka, aby ses pokusil/a odpovědět znovu?	18	6

Více jak polovina žáků se snaží svědomitě připravovat na výuku a doplnit si nedostatky ve vědomostech. O získávání hlubších vědomostí nejeví mnoho žáků zájem. Strach z otázek nemají, jelikož vědí, že paní učitelka se je bude snažit dovést ke správné odpovědi.

	<b>Vždy</b>	<b>Někdy</b>	<b>Nikdy</b>
Když má většina žáků stejnou chybu, napíše ji paní učitelka na tabuli a vysvětlí?	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>2</b>
Chce po tobě paní učitelka, aby sis do sešitu opravil/a chyby z písemky?	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>2</b>

Podle žáků vysvětlování chyb probíhá pouze někdy, kdežto u písemných prací si je vždy musí opravit do sešitů.

	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
Vybere si paní učitelka sešity s opravami?	<b>14</b>	<b>10</b>
Pokud chybu opravíš špatně, vrátí ti sešit k nové opravě?	<b>17</b>	<b>7</b>

Z odpovědí žáků nemůžeme jednoznačně říci, zda si paní učitelka vybírá sešity ke kontrole. Přestože více než polovina žáků odpověděla kladně, je zde i podstatná část dotazovaných, kteří se domnívají, že sešity se nekontrolují. Opětovné chyby si musí znovu opravit.

<b>Sebehodnocení</b>	<b>Každou hodinu</b>	<b>Každý den</b>	<b>Jednou za týden</b>	<b>Občas</b>	<b>Nikdy</b>
Ptá se tě paní učitelka, jak se ti pracovalo v hodině?		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>15</b>
Sednete se do kroužku a zhodnotíte, co se vám povedlo?				<b>2</b>	<b>22</b>
Dostáváš od paní učitelky dotazníček s otázkami?				<b>14</b>	<b>10</b>

Tabulka ukazuje, že žáci občas dostávají dotazníky s otázkami, co se jim povedlo, či nepovedlo. U dalších otázek na sebehodnocení převážná část žáků odpověděla, že se jich paní učitelka těmito způsoby neptá.

Vrátíme-li se k jednotlivým odpovědím, žáci mají pocit, že neznají dostatečně kritéria hodnocení a nemohou plánovat další přípravu na výuku. Paní učitelka by je proto měla častěji žákům připomínat. Ve výuce by mělo být zahrnuto i sebehodnocení žáků. Žáci si myslím, že paní učitelka se jich na jejich názor neptá.

### **Kritéria a práce s chybou z pohledu učitele**

Paní učitelka vykonává pedagogickou praxi více jak 11 let. Za dobu své praxe si vytváří vlastní kritéria hodnocení v rámci třídy. Kritéria stanovuje pro každý předmět zvlášť a částečně je mění během let. Žákům je sděluje ústním podáním.

S hodnocením, které poskytuje žákovi zpětnou informaci o jeho výkonu, pracuje občas. Vždy sděluje žákům, za co danou známku dostanou a jak si ji mohou opravit, pokud je to možné. Řekne-li žák něco špatně, snaží se mu naznačit, aby se opravil. Pokud žák stále neví, vyvolá jiného žáka, aby odpověděl. Své žáky vede k opravám chyb do sešitů a poté si je zkontroluje. Když objeví chybu, sama ji opraví. Vyskytuje-li se chyba u většiny žáků, napíše daný jev na tabuli a znovu ho vysvětlí.

K sebehodnocení vede žáky tím, že po dokončení práce mají vyjádřit svůj pocit z práce pomocí nějakého symbolu či gesta.

## Kritéria a práce s chybou z pohledu žáků

V 5. ročníku vyplnilo dotazník 27 žáků (14 dívek a 13 chlapců).. V pololetí na vyznamenání dosáhlo 19 žáků.

Znalost kritérií	Ano	Ne	Nevím
Víš, za kolik chyb v diktátě dostaneš 2 ?	22	5	
Víš, jak paní učitelka hodnotí slovní úlohy?	25	2	
Sdělí ti paní učitelka, co bude hodnotit na výtvarném úkolu?	24	3	
Sdělí ti paní učitelka, jak přednést báseň, abys dostal/a jedničku?	21	6	
Když dostaneš špatnou známku, víš za co, jsi ji dostal/a?	27		
Řekne ti paní učitelka, jak si můžeš špatnou známku opravit?	10	6	11

Z tabulky můžeme vyčíst, že žáci znají kritéria hodnocení a vědí za co známka je, ale nevědí jak si ji mohou opravit.

chyba v učení	Ano	Ne
Uděláš-li mnoho chyb v příkladech, podíváš se na ně doma?	19	8
Když tě zaujme nějaké téma ve škole, podíváš se do knížek, na internet, aby ses dozvěděl/a něco navíc?	20	7
Bojíš se odpovídat, protože paní učitelka se zlobí, když uděláš chybu?	5	22
Když uděláš chybu, chce paní učitelka, aby ses pokusil/a odpovědět znovu?	20	7

V této třídě jsou žáci, kteří nepodceňují přípravu na výuku. Když jim něco ve škole nejde, podívají se na učivo doma. Mnozí žáci se rádi dozvědí i něco navíc. Na otázky se nebojí odpovídat, jelikož vědí, že paní učitelka se na ně nebude zlobit, ale bude se je snažit dovést ke správné odpovědi.



	<b>Vždy</b>	<b>Někdy</b>	<b>Nikdy</b>
Když má většina žáků stejnou chybu, napíše ji paní učitelka na tabuli a vysvětlí?	<b>22</b>	<b>5</b>	
Chce po tobě paní učitelka, aby sis do sešitu opravil/a chyby z písemky?	<b>23</b>	<b>4</b>	

Většina žáků odpověděla, že paní učitelka jim vždy vysvětlí časté chyby a požaduje jejich opravu do sešitu.

	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
Vybere si paní učitelka sešity s opravami?	<b>17</b>	<b>10</b>
Pokud chybu opravíš špatně, vrátí ti sešit k nové opravě?	<b>21</b>	<b>6</b>

Z tabulky vyplývá, že žáci dávají sešity s opravami ke kontrole a musejí si opětovně chyby opravit.

Sebehodnocení	<b>Každou hodinu</b>	<b>Každý den</b>	<b>Jednou za týden</b>	<b>Občas</b>	<b>Nikdy</b>
Ptá se tě paní učitelka, jak se ti pracovalo v hodině?				<b>15</b>	<b>12</b>
Sednete se do kroužku a zhodnotíte, co se vám povedlo?			<b>1</b>	<b>16</b>	<b>10</b>
Dostáváš od paní učitelky dotazníček s otázkami?				<b>15</b>	<b>12</b>

Více než polovina žáků odpověděla, že se jich paní učitelka občas zeptá na jejich pocit z vykonané práce. Ovšem i značná část žáků uvádí, že k sebehodnocení nejsou vedeni žádným z uvedených způsobů.

Porovnáme-li odpovědi paní učitelky s odpověďmi žáků, můžeme říci, že se téměř shodují. Paní učitelka využívá formativního hodnocení, aby žákům pomohla k dosažení lepšího výsledku. Při práci s chybou nechává žáky přijít na správnou odpověď. Různými způsoby rozvíjí sebehodnocení žáků, aby dokázali hodnotit svoji práci, ale i práci druhých.

## **Kritéria a školní vzdělávací program**

Základní škola Husova si tvoří vlastní kritéria hodnocení. Paní učitelky i ostatní učitelé se podíleli na jejich vypracování.

ŠVP a ostatní dokumenty jsou k nahlédnutí na internetových stránkách školy. Zaměřili jsme se na oblast hodnocení žáků.

V úvodu jsou popsány **pravidla pro hodnocení žáků** např:

- Hodnocení je na vysvědčení vyjádřeno klasifikačním stupněm
- V průběhu vzdělávacího procesu se uskutečňuje klasifikace průběžná a celková
- Při hodnocení se dodržuje přiměřenost, přihlíží se k věkovým zvláštnostem, talentu dítěte. Učitel hodnotí dovednosti žáka v souladu s očekávanými výstupy
- Ředitel dbá na sjednocení měřítek hodnocení u všech učitelů

**Zásady pro hodnocení chování např:**

- Kritériem pro klasifikaci chování je dodržování pravidel slušného chování
- Při klasifikaci chování se přihlíží k věku, morální a rozumové vyspělosti
- Zákonní zástupci jsou předem informováni
- Výchovní opatření – důtky i pochvaly

**Zásady pro sebehodnocení žáků**

- Při sebehodnocení se posiluje sebedůvěra a sebeúcta
- Důraz je kladen na to pozitivní sebehodnocení – učitel vede žáky k tomu, aby nejdříve říkali, co se jim povedlo, co zvládli

Dále jsou zde popsány **klasifikační stupně a jejich charakteristiky pro předměty s převahou teoretického, praktického a výchovného zaměření.**

**Způsob získávání podkladů hodnocení**

- Soustavným sledováním žáka a jeho připravenosti na výuku
- Různými druhy zkoušek (písemných, ústních, pohybových ...)
- Kontrolními písemnými pracemi a praktickými zkouškami
- Analýzou činností žáka
- Konzultacemi s ostatními kolegy a dalšími odborníky

## **Komisionální přezkoušení – podmínky**

### **Způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

- Dbát na motivaci žáka
- Zjišťovat různými formami znalosti žáka
- Využívat slovního, bodového hodnocení
- Informovat ostatní žáky o způsobu hodnocení znevýhodněných žáků

Dokument je přehledně zpracovaný a může do něho nahlédnout i široká veřejnost, což považujeme za velmi pozitivní. V dokumentu najdeme podrobně popsané charakteristiky jednotlivých stupňů a jejich kritéria. Nezapomínají ani na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. U kapitoly sebehodnocení žáků chybí způsob, jakým jsou k němu žáci vedeni.

### **Shrnutí výsledků**

Vrátíme-li se k jednotlivých typům škol, nemůžeme jednoznačně říci, že jedna škola pracuje s formativním hodnocením lépe než ty dvě další. Na každé škole se alespoň částečně snaží pracovat s kritérii hodnocení a poskytovat žákovi zpětnou vazbu o tom, jak jeho výkon zlepšit. Co ale chybí na všech zmíněných školách, je sebehodnocení žáků, ke kterému jsou málo vedeni.

Po analýze školních dokumentů v oblasti hodnocení můžeme říci, že školy je mají pečlivě a přehledně vypracované. Nezapomínají ani na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na Základní škole Husově v Liberci můžeme řadu dokumentů najít i na internetu, což hodnotíme velice kladně. Na vymezení kritérií hodnocení se podíleli učitelé na škole v Libštátě a v Liberci. Je ovšem otázkou, zda učitelé postupují způsobem, který je k dokumentech popsán.

## 11.2 Vyhodnocení dotazníku pro žáky

Cílem druhé části výzkumu bylo ověření stanovených hypotéz. Vyhodnocení proběhlo u otázek 10-23, které se týkaly oblasti sebehodnocení a další přípravy na výuku.

Na otázky odpovídalo 65 dívek a 64 chlapců. Odpovědi žáků jsou shrnuty do grafů, kde jsou uvedeny hodnoty v procentech.

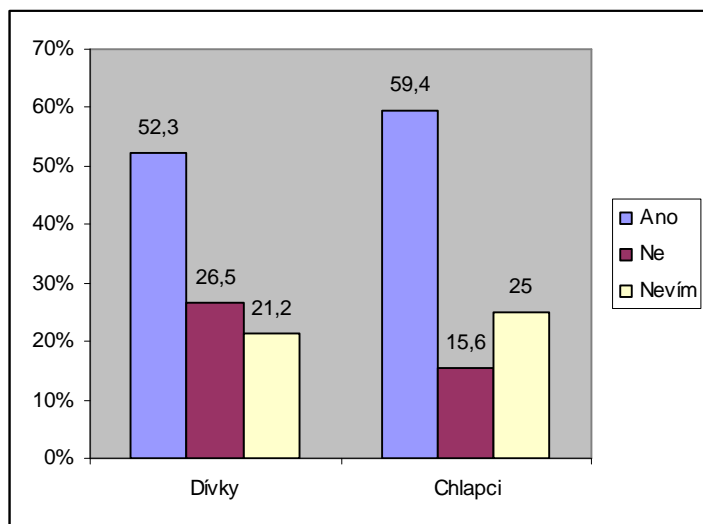
### 11.2.1 Ověření hypotézy H1

H 1: Domníváme se, že dívky formativní hodnocení ovlivňuje více než chlapce v oblasti:

- a) sebehodnocení
- b) sebevzdělávání a domácí přípravě na výuku

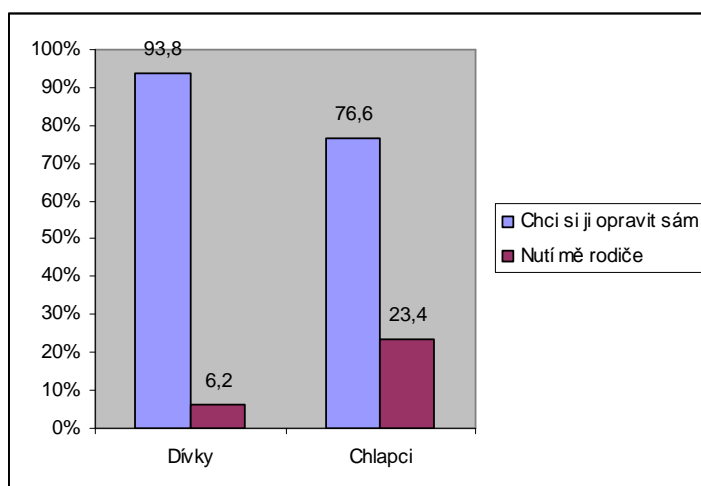
Jednotlivé odpovědi dívek a chlapců jsou dány do jednoho grafu, aby bylo možné porovnat rozdíly. Každý graf je doplněn o slovní komentář.

#### 10) Řekne ti paní učitelka, jak si můžeš špatnou známku opravit?



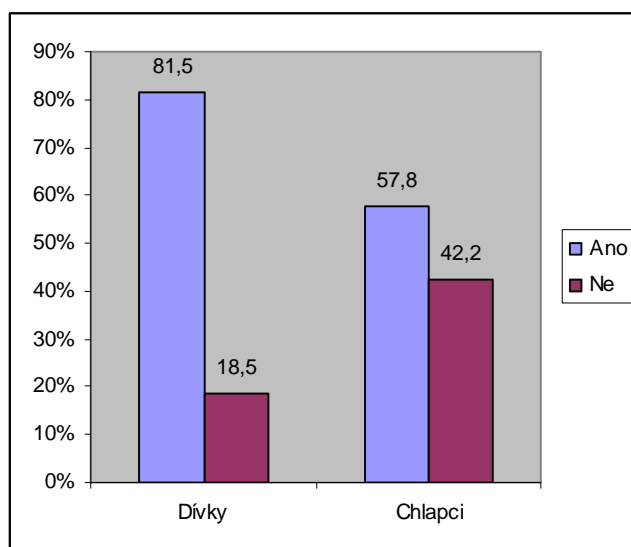
Graf ukazuje, že chlapci z 59,4% vědí, jak si špatnou známku mohou opravit, kdežto u dívek se tato odpověď vyskytovala u 52,3%. Dívky z 26,5% uvedly, že jim paní učitelka tuto informaci nesdílí, naopak u chlapců tento názor převládá u 15,6%.

### 11) Chceš si špatnou známku opravit ty sám, nebo tě nutí rodiče?



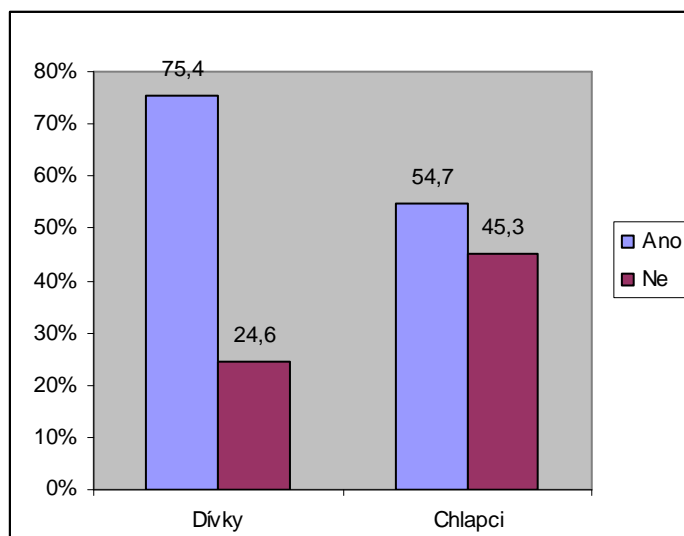
Podíváme-li se na graf, tak spíše dívky mají tendenci si opravit špatné známky. U chlapců též ze 76,6% převládá snaha opravit si známku. Více chlapců než dívek je k opravám nuceno ze strany rodičů.

### 12) Uděláš-li mnoho chyb v příkladech, které počítáte ve škole, podíváš se na ně doma?



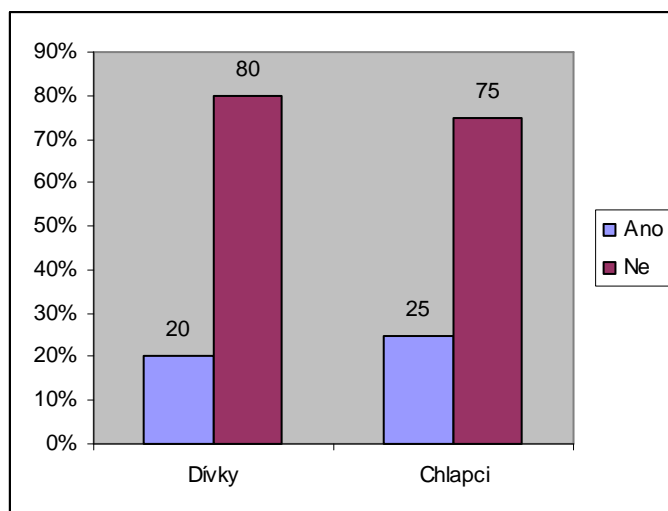
Je patrné, že dívky jsou zodpovědnější v domácí přípravě na výuku. U chlapců ze 42,2% převládá odpověď ne, kdežto u dívek pouze z 18,5%.

**13) Když tě zaujme nějaké téma ve škole, podíváš se do knížek, na internet, aby ses dozvěděl/a něco navíc?**



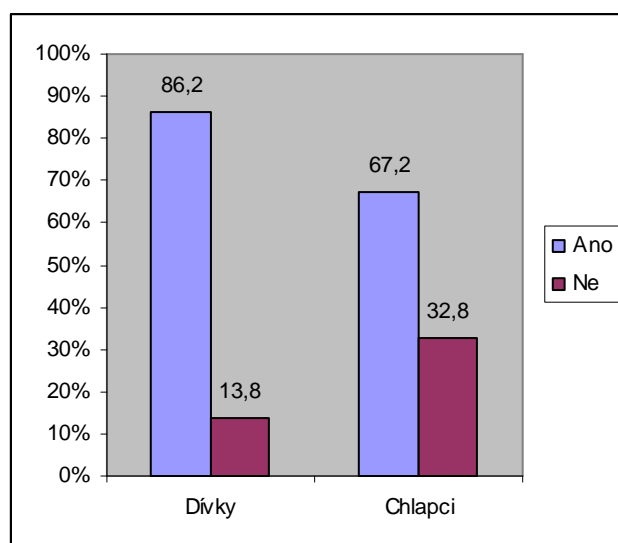
Z grafu vidíme, že dívky jsou zvědavější a rády se dozvědí i něco navíc. Chlapci se ze 45,3% nezajímají o nové informace a dívky z 24,6%.

**14) Bojíš se odpovídat, protože paní učitelka se zlobí, když uděláš chybu?**



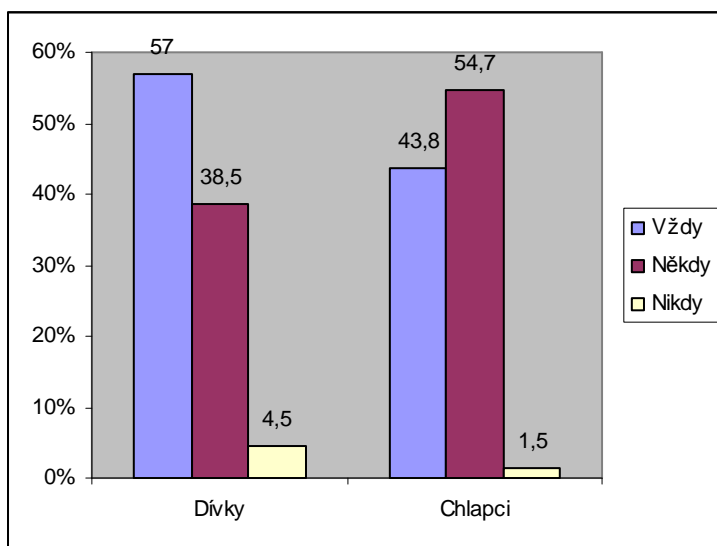
Z grafu je patrné, že 80% dívek se nebojí odpovídat na otázky, kdežto chlapci se k této odpovědi přiklonili v 75%. Chlapci z 25% se bojí odpovídat, u dívek tento názor zastává 20%.

**15) Když uděláš chybu, chce paní učitelka, aby ses pokusil/a odpovědět znovu?**



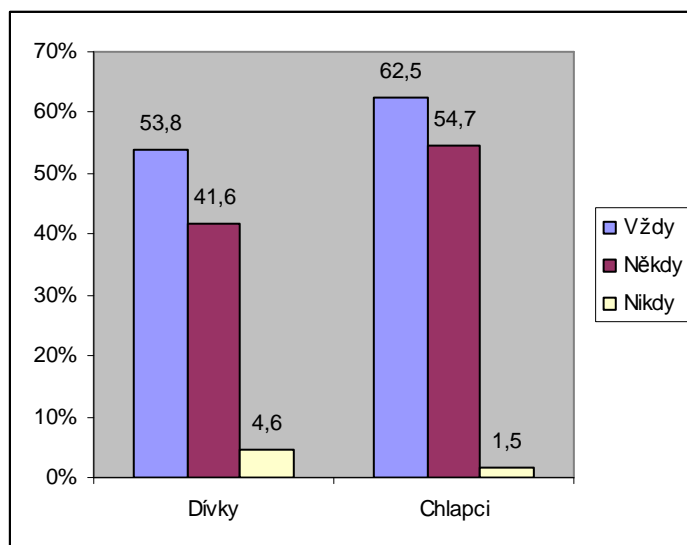
Graf ukazuje, že dívky z 86,2% odpověděly, že paní učitelka po nich požaduje jinou odpověď. U chlapců tento názor zastává 67,2%, více se k příklání k záporné odpovědi.

**16) Když má většina žáků stejnou chybu v písemce, napíše ji paní učitelka na tabuli a znovu vysvětlí, jak je to správně?**



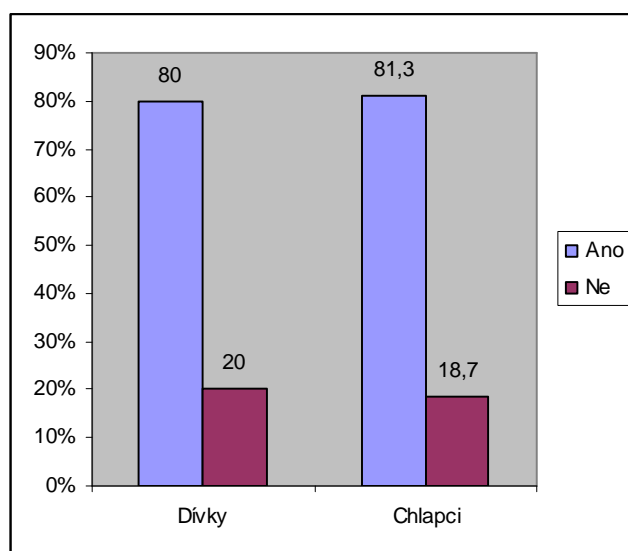
Je patrné, že dívky z 57% se více zajímají o to, co paní učitelka na tabuli píše a vysvětluje. U chlapců byla nejčastější odpověď, že pouze někdy k vysvětlování dochází.

**17) Chce po tobě paní učitelka, aby sis do sešitu opravil/a chyby, které jsi měl/a v písence?**



Z grafu vyplývá, že chlapci ze 62,5% vnímají opravy chyb do sešitů více než dívky. Dívky ze 4,6% odpověděly, že oprava chyb se po nich nepožaduje, kdežto u chlapců se k této odpovědi přiklonilo pouze 1,5%.

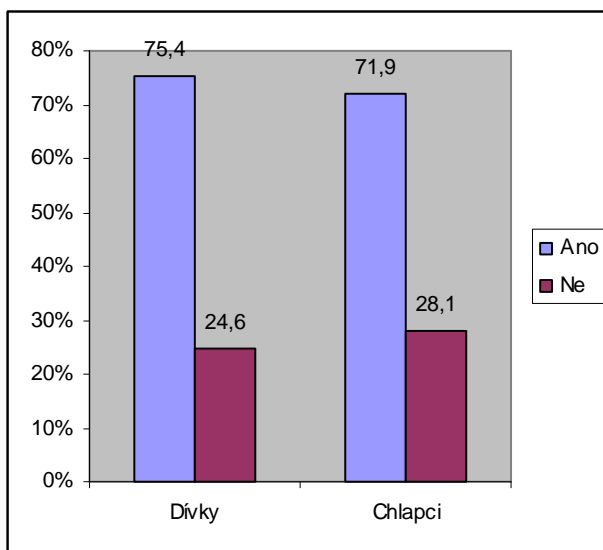
**18) Vybere si paní učitelka sešity s opravenými chybami ke kontrole?**



Graf ukazuje, že chlapci z 81,3% uvedli, že sešity ke kontrole dávají, ale i dívky z 80% se k této odpovědi přiklonily. V názorech dívek a chlapců nejsou takřka rozdíly.

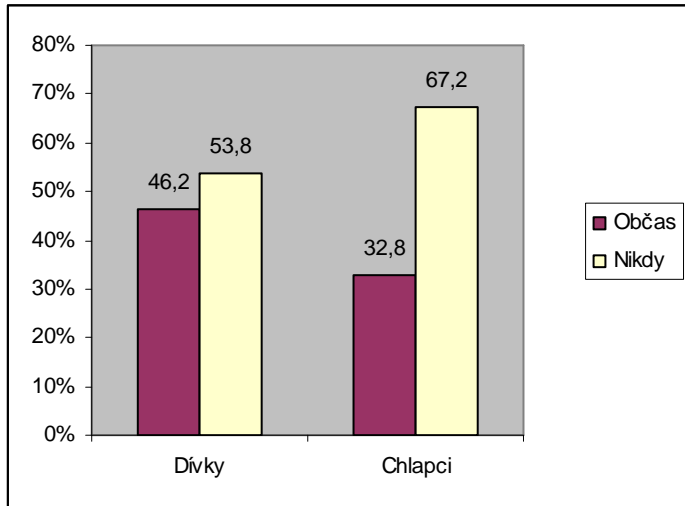


**19) Pokud chyby opravíš špatně, vrátí ti paní učitelka sešit a musíš si chybu opět opravit?**



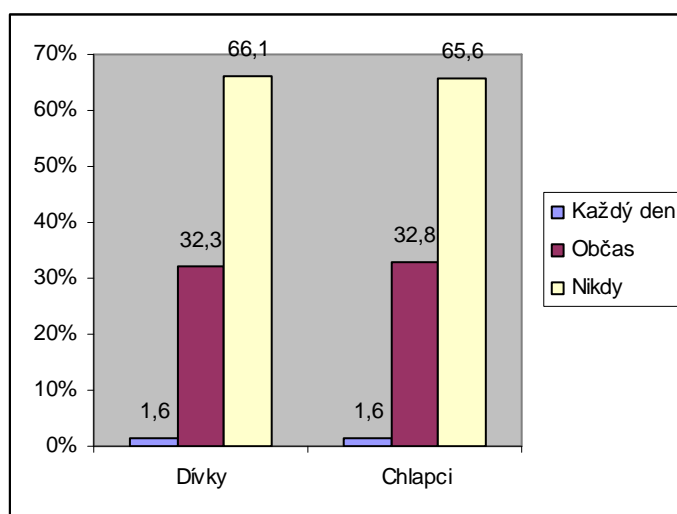
I v tomto případě graf ukazuje, že jak dívky, tak i chlapci vnímají to, že si opětovné chyby musí znovu opravit.

**20) Ptá se tě paní učitelka, jak se ti pracovalo v hodině?**



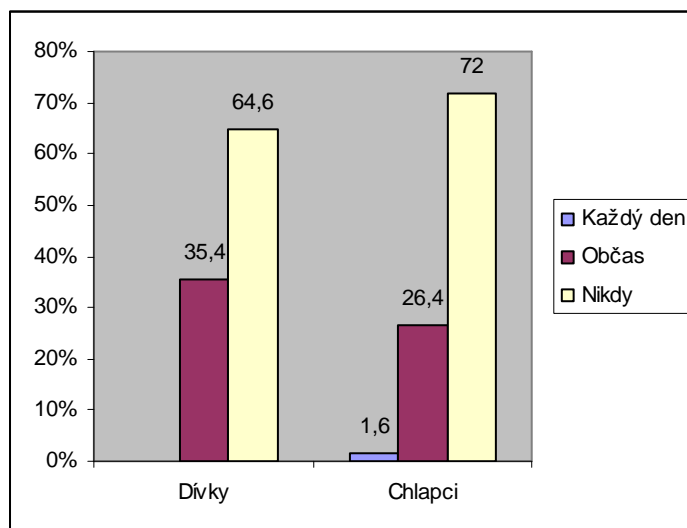
Z 46,2% dívky odpověděly, že se jich paní učitelka občas ptá, jak se jim pracovalo v hodině. U chlapců více než u dívek převládá pocit, že se jich paní učitelka nikdy neptá.

**21) Sednete si někdy do kroužku a zhodnotíte celou hodinu, co se vám povedlo?**



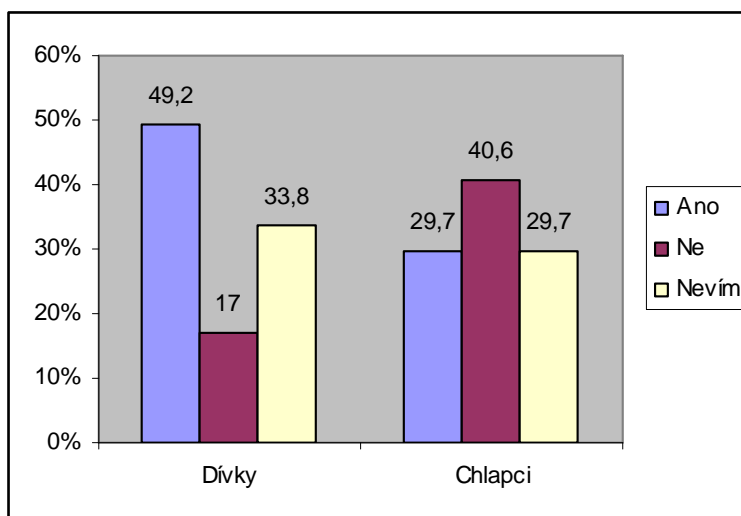
Názory dívek a chlapců se téměř shodují v tom, že paní učitelka nevyužívá hodnocení hodiny v kroužku.

**22) Dostáváš od paní učitelky dotazníček s otázkami (Co se ti povedlo? Co ses naučil/a v hodině?...)**



Co se týká sebehodnocení pomocí dotazníků, ze 72% chlapci uvedli, že se s tímto způsobem nesetkali, u dívek se k této odpovědi přiklonilo 64,6%. Naopak dívky ve 35,4% se přiklonily k názoru, že občas dotazníčky dostávají, kdežto chlapci ve 26,4%.

**23) Líbilo by se ti, kdybys dostával/a místo známek slovní hodnocení, kde by ti paní učitelka napsala, co jsi měl/a špatně a proč?**



Z grafu vyplývá, že dívky by ze 49,2% rády dostávaly slovní hodnocení, kdežto chlapcům se toto hodnocení zamlouvá z 29,7%. Více by raději zůstali u známek.

### **11.2.2 Vyhodnocení stanovené hypotézy**

H 1: Domníváme se, že dívky formativní hodnocení ovlivňuje více než chlapce v oblasti:

- a) sebehodnocení
- b) sebevzdělávání a domácí přípravě na výuku

- tato se hypotéza se nám **potvrdila**

Jak je z grafů patrné u 11 otázek ze 14, převládaly kladné odpovědi u dívek více než u chlapců. Dívky jsou zodpovědnější v domácí přípravě na výuku a zpětná vazba jim více pomáhá v další přípravě na výuku.

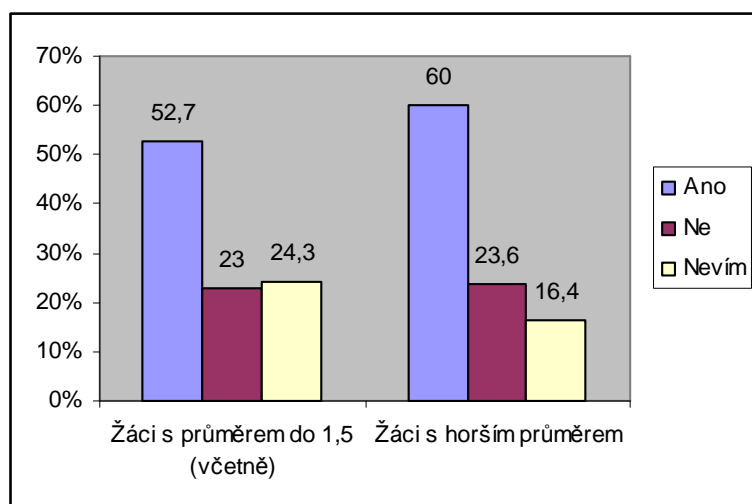
### 11.2.3 Ověření hypotézy H2

H 2 : Domníváme se, že žáky do průměru 1,5 (včetně) z předmětů český jazyk, cizí jazyk, přírodověda, vlastivěda ovlivňuje formativní hodnocení více než žáky s horším průměrem v oblasti:

- a) sebehodnocení
- b) sebevzdělávání a domácí přípravě na výuku

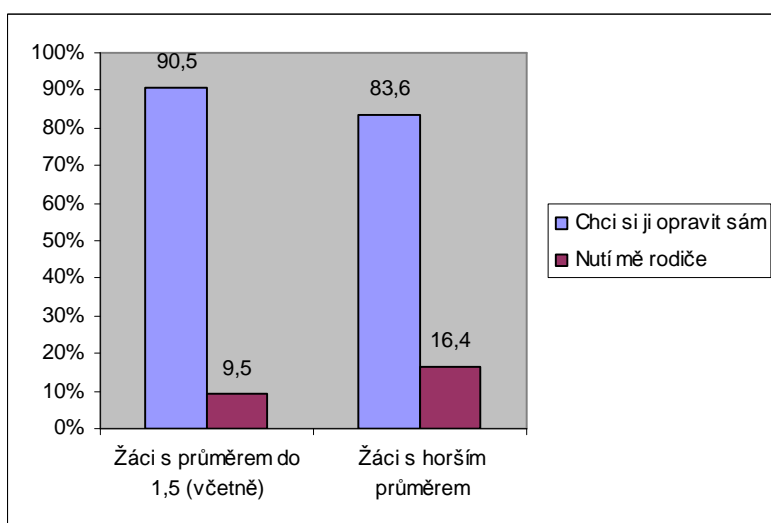
Odpovědi na jednotlivé otázky jsou opět shrnuty do jednoho grafu, aby bylo možné porovnat jednotlivé odpovědi. Každý graf je doplněn o slovní zhodnocení.

#### 10) Řekne ti paní učitelka, jak si můžeš špatnou známku opravit?



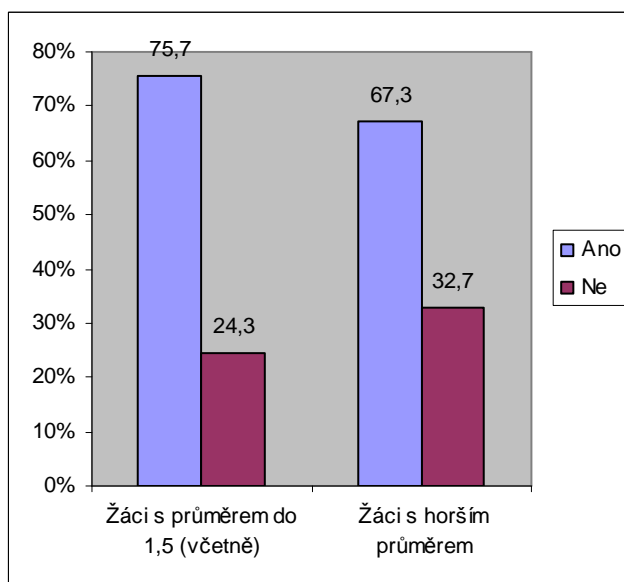
Graf ukazuje, že žáci s horším průměrem se více zajímají o to, jak mohou špatnou známku opravit než žáci s lepším průměrem.

### 11) Chceš si špatnou známku opravit ty sám, nebo tě nutí rodiče?



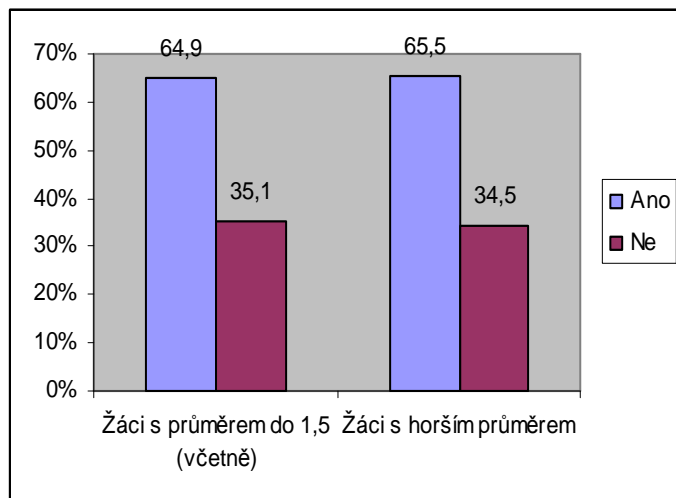
Nejen žáci s lepším průměrem (90,5%), ale i žáci s horším průměrem (83,6%) si chtějí známku sami opravit. Žáci s horším průměrem jsou více nuceni k opravám ze strany rodičů než žáci s lepším průměrem.

### 12) Uděláš-li mnoho chyb v příkladech, které počítáte ve škole, podíváš se na ně doma?



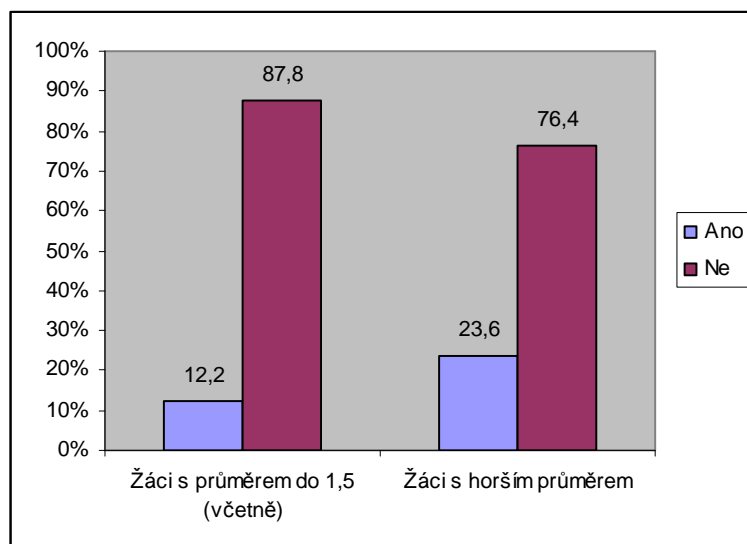
Z grafu vyplývá, že žáci s lepším průměrem jsou více zodpovědnější v přípravě na výuku než žáci s horším průměrem. Žáci s horším průměrem ve 32,7% odpověděli, že se na učivo, které jim nešlo, nepodívají. Kdežto u žáků s lepším průměrem se tato odpověď vyskytovala u 24,3%.

**13) Když tě zaujme nějaké téma ve škole, podíváš se do knížek, na internet, aby ses dozvěděl/a něco navíc?**



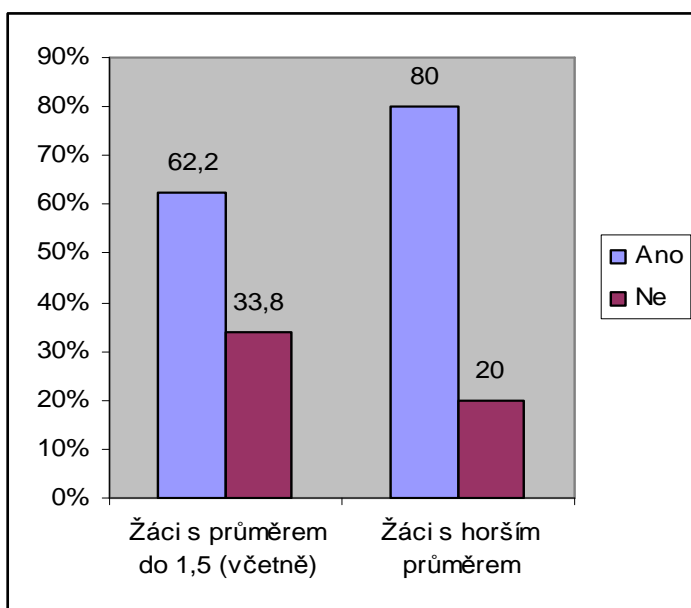
Z grafu můžeme vyčíst, že žáci s horším průměrem se více zajímají o nové poznatky než žáci s lepším průměrem.

**14) Bojíš se odpovídat, protože paní učitelka se zlobí, když uděláš chybu?**



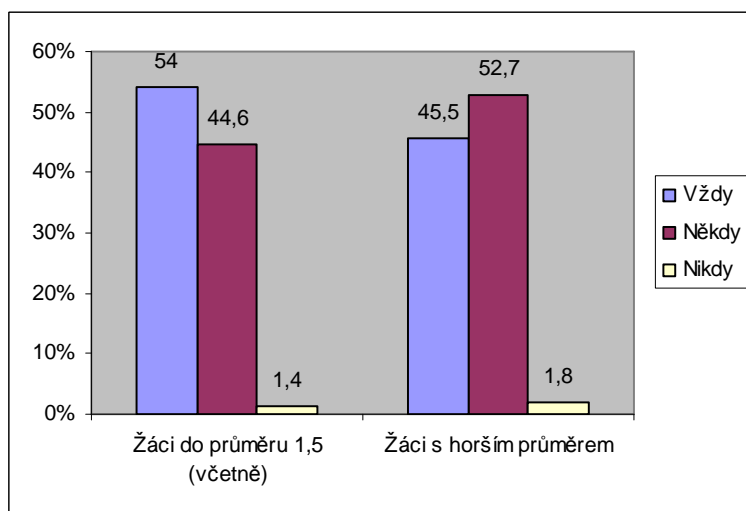
Z grafu je patrné, že žáci s lepším průměrem se bojí méně odpovídat na otázky než žáci s horším průměrem.

**15) Když uděláš chybu, chce paní učitelka, aby ses pokusil/a odpovědět znovu?**



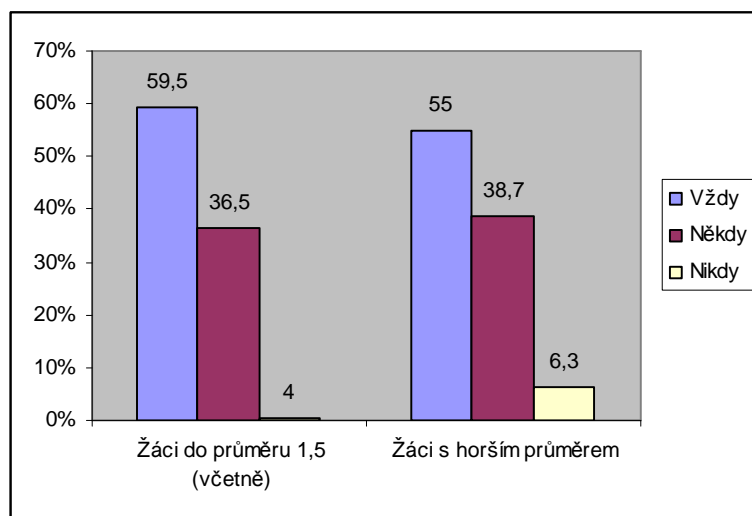
Graf ukazuje, že žáci s horším průměrem jsou více nuceni k opravám chyb než žáci s lepším průměrem.

**16) Když má většina žáků stejnou chybu v písemce, napíše ji paní učitelka na tabuli a znovu vysvětlí, jak je to správně?**



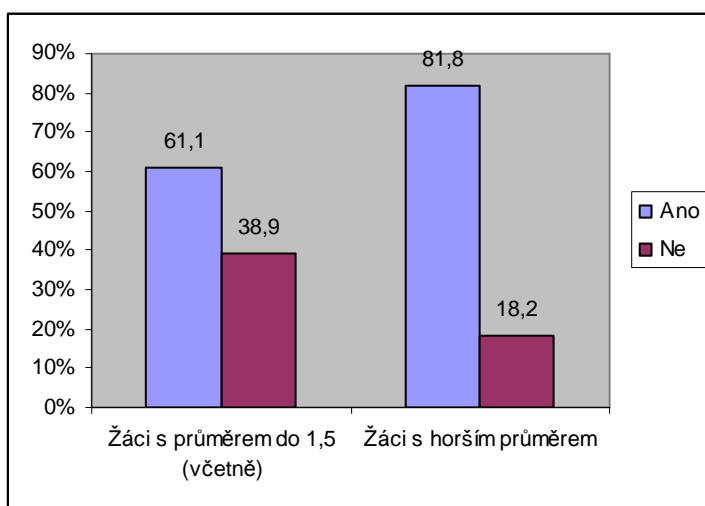
Je patrné, že žáci s lepším průměrem vnímají vysvětlování chyb u tabule více než žáci s horším průměrem. U žáků s horším průměrem převládala u 52,7% odpověď, že pouze někdy jsou jim vysvětlovány chyby, kdežto u žáků s lepším průměrem pouze u 44,6%.

**17) Chce po tobě paní učitelka, aby sis do sešitu opravil/a chyby, které jsi měl/a v písence?**



Graf znázorňuje, že žáci s lepším průměrem vnímají opravy chyb do sešitu více než žáci s horším průměrem. U žáků s horším průměrem ve 38,7% převládá názor, že chyby opravují pouze někdy a u žáků s lepším průměrem ve 36,5%.

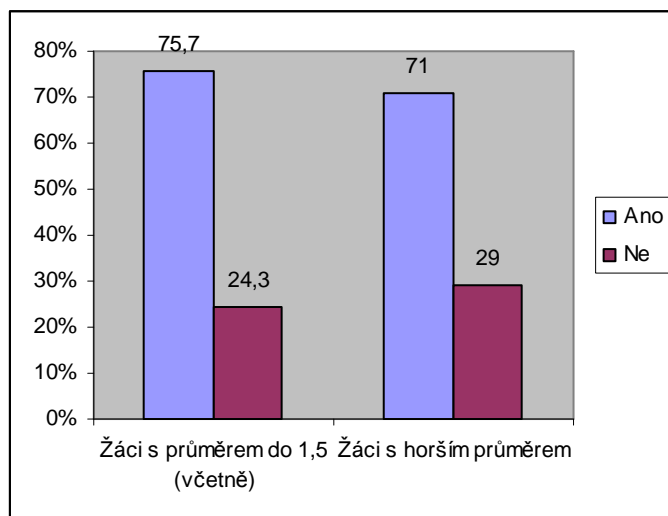
**18) Vybere si paní učitelka sešity s opravenými chybami ke kontrole?**



Z grafu vyplývá, že žáci s horším průměrem v 81,8 % odpověděli, že dávají sešity ke kontrole, kdežto u žáků s lepším průměrem tuto odpověď volilo pouze 61,1%.

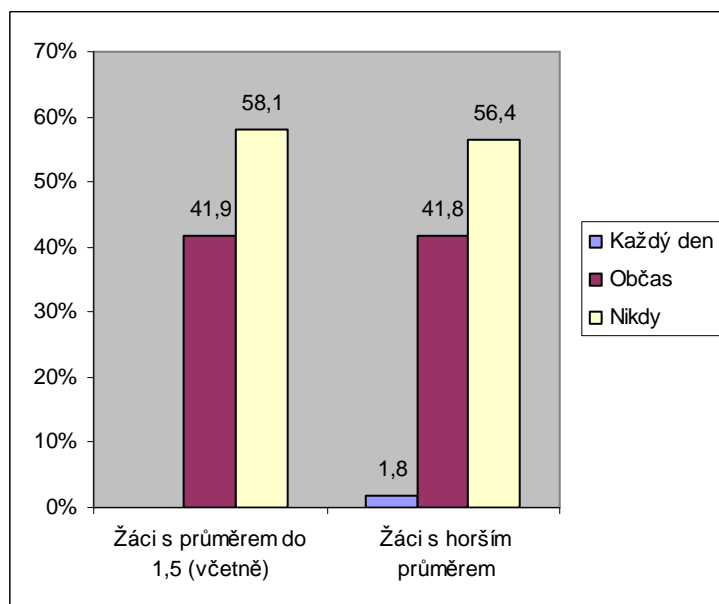


**19) Pokud chyby opravíš špatně, vrátí ti paní učitelka sešit a musíš si chybu opět opravit?**



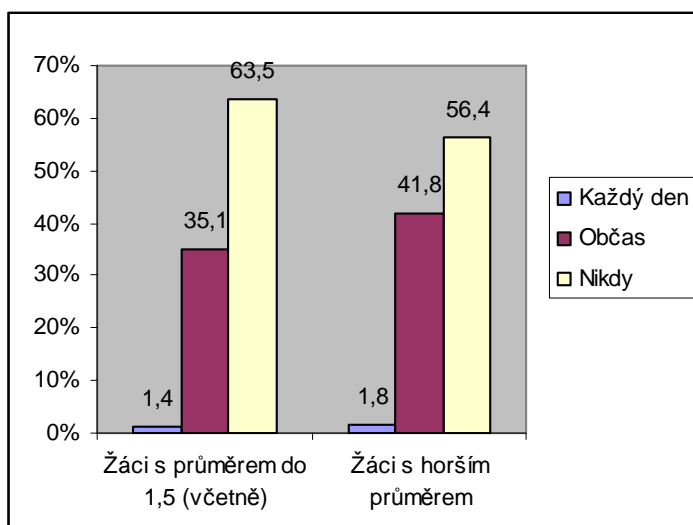
Jak žáci s lepším průměrem, tak i žáci s horším průměrem se přiklání k názoru, že si chyby musí znovu opravit.

**20) Ptá se tě paní učitelka, jak se ti pracovalo v hodině?**



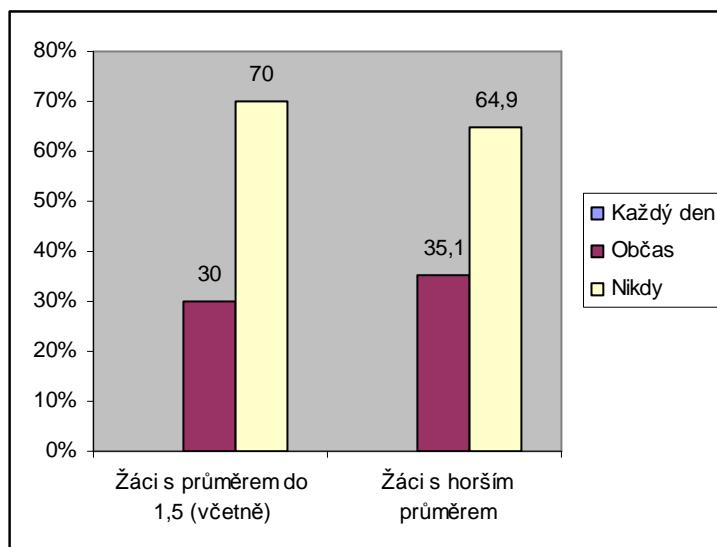
Je patrné, že obě skupiny žáků zastávají názor, že se jich paní učitelka nikdy neptá, jak se jim pracovalo v hodině. Naopak u žáků s horším průměrem 1,8% odpovědělo, že se jich paní učitelka ptá každý den. Můžeme se domnívat, že se jedná o žáky se speciálními potřebami.

**21) Sednete si někdy do kroužku a zhodnotíte celou hodinu, co se vám povedlo?**



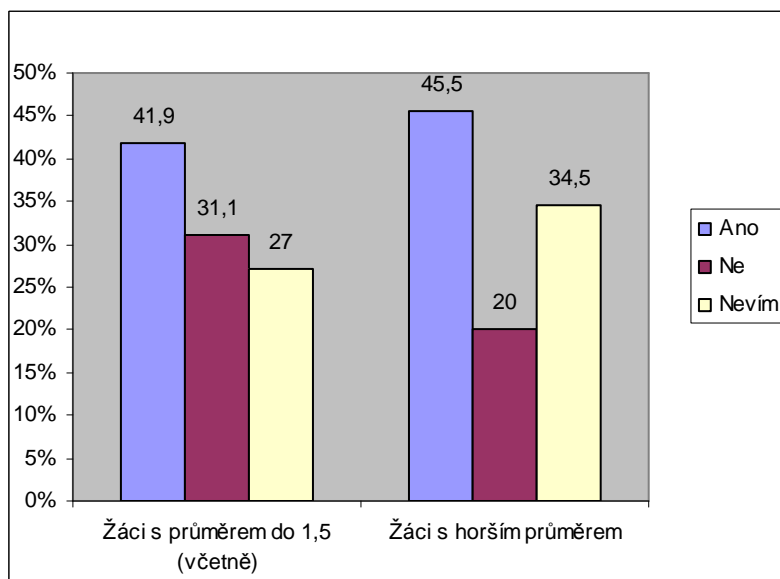
U žáků s lepším průměrem v 63,5% se nejčastěji vyskytovala odpověď, že nikdy nehodnotí hodinu v kroužku, kdežto u žáků s horším průměrem pouze v 56,4%. U žáků s horším průměrem více než u žáků s lepším průměrem převládá pocit, že paní učitelka občas zhodnotí hodinu tímto způsobem.

**22) Dostáváš od paní učitelky dotazníček s otázkami (Co se ti povedlo? Co ses naučil/a v hodině?...)**



Žáci s horším průměrem jsou vnímavější v oblasti sebehodnocení více než žáci s lepším průměrem. Žáci s lepším průměrem v 70% odpověděli, že se s tímto způsobem hodnocení nesetkali, kdežto u žáků s horším průměrem tuto odpověď uvedlo 64,9%.

**23) Líbilo by se ti, kdybys dostával/a místo známek slovní hodnocení, kde by ti paní učitelka napsala, co jsi měl/a špatně a proč?**



Graf ukazuje, že žáci s horším průměrem by uvítali slovní hodnocení více než žáci s lepším průměrem. Ve 31,1% se žáci s lepším průměrem přiklánějí k hodnocení pomocí známek, kdežto žáci s horším průměrem pouze ve 20%.

#### **11.2.4 Vyhodnocení stanovené hypotézy**

H 2 : Domníváme se, že žáky do průměru 1,5 (včetně) z předmětů český jazyk, cizí jazyk, přírodověda, vlastivěda ovlivňuje formativní hodnocení více než žáky s horším průměrem v oblasti:

- a) sebehodnocení
- b) sebevzdělávání a domácí přípravě na výuku

-tato hypotéza se nám **nepotvrdila**

Na základě grafů nemůžeme jednoznačně říci, že žáky s lepším průměrem známek z daných předmětů ovlivňuje formativní hodnocení více než žáky s horším průměrem.

## IV. Závěr

V současné době se stále více hovoří a nových koncepcích vyučování. Chceme-li změnit přístup ke vzdělávání, mělo by dojít i ke změně samotného procesu hodnocení. Hodnocení by mělo být pro žáka motivací a sloužit mu k dalšímu rozvoji. Na hodnocení by se měl podílet nejen učitel, ale i samotní žáci. Tím, že se ho budou žáci zúčastňovat, se i sami naučí hodnotit.

V diplomové práci jsme se zaměřili na formativní hodnocení, které by mělo poskytovat žákovi zpětnou informaci o jeho výkonu a pomáhat mu k celkovému rozvoji.

V teoretické části jsme se snažili objasnit formy, obsah a kritéria hodnocení. Dále vliv hodnocení na žáka, význam zpětné vazby a práce s chybou.

Praktická část byla zaměřena na výzkum kritérií školního hodnocení, významu zpětné vazby, práce s chybou a následnou analýzu školské dokumentace. Jako metodu výzkumu jsme zvolili nestandardizovaný dotazník, který byl určen učitelům a žákům 4. a 5. tříd.

Z provedeného výzkumu jsme zjistili, že učitelé více či méně pracují s formativním hodnocením. Z názorů žáků je zřejmé, že ne vždy vědí, podle jakých kritérií jsou hodnoceni. Co se týká práce s chybou, většina žáků uvedla, že časté chyby jsou jim znovu vysvětleny a jsou vedeni k opravám chyb. Kde však by měli být učitelé důslednější, jsou kontroly sešitů s opravami.

Za důležité zjištění ve výzkumu považujeme oblast sebehodnocení. Většina žáků má pocit, že nejsou k němu dostatečně vedeni.

Z analýzy školské dokumentace v oblasti hodnocení můžeme říci, že jednotlivé školy mají tuto oblast pečlivě a přehledně zpracovanou. V dokumentu zohledňují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na Základní škole Husově v Liberci můžeme řadu dokumentů najít i na internetu, což hodnotíme pozitivně, neboť i širší veřejnost do nich může nahlédnout. Na vymezení kritérií hodnocení se podíleli učitelé na škole v Libštátě a v Liberci.

Na základě stanovených hypotéz, které se týkaly žáků, se nám potvrdila pouze hypotéza 1:

Dívky jsou zodpovědnější v domácí přípravě na výuku a zpětná vazba jim více pomáhá v další přípravě na výuku.

hypotéza 2 se nám nepotvrdila

Žákům s lepším průměrem pomáhá zpětná vazba a práce s chybou v další přípravě na výuku více než žákům s horším průměrem. Žáky s horším průměrem ovlivňuje formativní hodnocení více v oblasti sebehodnocení než žáky s lepším průměrem.

Na základě zjištěných poznatků se domníváme, že učitelé by měli více sdělovat žákům kritéria hodnocení, aby mohli zlepšovat svoji přípravu na výuku. Značný důraz by měl být kladen i na sebehodnocení, kterým se žáci naučí hodnotit svoji vlastní práci.

## V. Seznam použitých zdrojů

- 1) AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1987, 400 s.
- 2) ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X
- 3) ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0
- 4) ČERVENKA, S. *Angažované učení*. Praha: Houška Tomáš, 1992, 95 s. ISBN 80-900704-8-5
- 5) ČÍHALOVÁ, E. MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení*. 1. vyd. Praha : Agentura Strom, 1997. 63 s. ISBN 80-901954-6-6
- 6) FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se : praktickým průvodce strategiemi vyučování*. 2.vyd. Praha: Portál, 2004, 172 s. ISBN 80-7178-966-6
- 7) HAVLÍNOVÁ, M., MAYER, I., VILDOVÁ, Z. a kol. *Program podpory zdraví ve škole: rukojeť projektu Zdravá škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 275. ISBN 80-7178-263-7
- 8) KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STAG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů : se zaměřením na slovní hodnocení*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-314-7
- 9) HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004, 228 s. ISBN 80-7178-888-0
- 10) HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 1. vyd. Praha: SPN, 1984, 254 s. ISBN – neuvedeno
- 11) KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků : formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. 1. vyd. Praha : Grada, 2005, 157 s. ISBN 80-247-0885-X
- 12) KOLÁŘ, Z., NAVRÁTIL, S., ŠIKULOVÁ, R. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. 1.vyd. Ústí n. L. : Pedagogická fakulta UJEP, 1998, 35 s. ISBN 80-7044-202-6
- 13). KULIČ, V. *Chyba a učení : funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971, 244 s. ISBN – neuvedeno
- 14) KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele : cesta k lepšímu vyučování*. 3.vyd . Praha : Portál, 2008, 153 s. ISBN 978-80-7367-434-2

- 15) LANGR, L. *Úloha motivace ve vyučování na základní škole. 1. vyd.* Praha: SPN, 1984, 105 s. ISBN – neuvedeno
- 16) LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení. 1. vyd.* Praha: Portál, 1999, 199 s. ISBN 80-7178-205-X
- 17) MAREŠ, J. *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky: Určeno pro posluchače fakulty pedagogické. 1. vyd.* Praha: SPN, 1991, 153 s. ISBN 80-7066-331-6
- 18) MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole. 1. vyd.* Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 210. ISBN 80-210-1070-3
- 19) MICHALOVÁ, Z., *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení. 1. vyd.* Liberec: Technická univerzita, 2008, 128 s. ISBN 978-80-7372-318-7
- 20) PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině : Jak pracovat s kurikulem. 1. vyd.* Praha: Portál, 1998, 416 s. ISBN – 80-7178-127-4
- 21) PETTY, G. *Moderní vyučování. 2. vyd.* Praha: Portál, 2002, 380 s. ISBN – 80-7178-681-0
- 22) PÍTHA, P., HELUS, Z. *Návrh pojetí občanské školy. Praha: Portál, 1994, 39 s. ISBN 80-85282-96-8*
- 23) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník. 2. vyd.* Praha: Portál, 1998, s. 328. ISBN – 80-7178-252-1
- 24) SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve vyučování. 1. vyd.* Praha: SPN, 1971, 188 s. ISBN – neuvedeno
- 25) SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. 2. vyd.* Praha: SPN, 1985, 209 s. ISBN – neuvedeno
- 26) SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole : východiska a nové metody pro praxi. 1. vyd.* Praha : Portál, 1999, 190 s. ISBN 80-7178-262-9
- 27) VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. 1. vyd.* Praha : Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8
- 28) VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte. Praha : UK , 1995, 65 s. ISBN – neuvedeno*

29) VELIKANIČ, J. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. 1. vyd. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľství, 1973, 299 s. ISBN – neuvedeno

30) ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD : specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 80-7178-800-7

31) MAŤAŠOVÁ, Z. Metodický portál, Články: „O hodnocení žáků ve Finsku“ [online]. 01. 11. 2005. [cit. 07. 02. 2010. ]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/380/O-HODNOCENI-ZAKU-VE-FINSKU.html>>.

32) BALADOVÁ, G. Metodický portál, Články: „Hodnocení žáků - zkušenosti z USA“ [online]. 07. 12. 2004. [cit. 07. 02. 2010. ]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/139/HODNOCENI-ZAKU---ZKUSENOSTI-Z-USA.html>>.

33) STARÝ, Karel. Metodický portál, Články: „Problematika hodnocení ve škole“ [online]. 24. 11. 2006. [cit. 07. 02. 2010. ]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/993/PROBLEMATIKA-HODNOCENI-VE-SKOLE.html>>.



## **VI. Seznam příloh**

### **Příloha č. 1**

Ukázka slovního hodnocení (viz text str. 21-22)

### **Příloha č. 2**

Ukázka pololetního vysvědčení (viz text str. 21-22)

### **Příloha č. 3**

Ukázka podkladů k sebehodnocení žáků (viz text str. 33)

### **Příloha č. 4**

Maslowova hierarchie potřeb (viz text str. 39)

### **Příloha č. 5**

Dotazník pro učitele (viz text str. 56)

### **Příloha č. 6**

Dotazník pro žáky (viz text str. 56)

## VII. Přílohy

### Příloha č. 1

Ukázka slovního hodnocení (Kolář, Šikulová, 2005, str.147-148)



září - leden 1998

# Milá Evičko,

V prvním pololetí jsi byla velmi úspěšná a já věřím, že stejně lehce ti to půjde i v pololetí druhém.

Chválím tě za úhledné a pravidelné písmo. Patříš k nejlepším „pisařům“ ve třídě a byla jsi první, která začala psát perem. Dokážeš být velmi pozorná a soustředit se na práci, proto také velmi málo chybuješ. Mám radost z toho, jak pěkně čteš. Také skládání slov z písmen a slabik ti jde velice dobře. V matematice pracuješ rychle a samostatně. Moc se mi líbí, jak maluješ.

Evičko, jsem velice spokojená s tvým chováním, umíš se správně chovat i ke svým spolužákům i k dospělým. Do dalšího pololetí ti přeji hodně úspěchů.

Tvoje učitelka Zlata Švarcová



## Příloha č. 2

Ukázka pololetního vysvědčení

### ČESKÁ REPUBLIKA

Třída: I.A Číslo v třídním výkazu: 1 Školní rok: 19 93 / 19 94  
Ročník: první

## VYSVĚDČENÍ

Jméno a příjmení: Petr Bartoš  
Den, měsíc a rok narození: 5. červen 1987  
Rodišťe: Ústí nad Labem

### I. pololetí

Chování

Milý Petře,  
uplynulo už pět měsíců ode dne, kdy jsi přišel poprvé do školy. Za tuto dobu ses mnoho naučil. Zvládl jsi už vědění písmenek a mám radost, že Ti čtení jde velmi dobře. Mám tě, že tolik snahy nemáš dále při psaní. Neměl bys tolik polpíchat a dít na to, do, aby Tvé písmo bylo uhlazené a práce upravená. V matematice jsem s Tvou prací spokojen. Dobře zvládáš paměťové cvičení a odčítání do deseti, při řešení logických úloh pracuješ lépe pod vedením paní učitelky, nežli samostatně. Mám tě, že se necháš při vyúčtování snadno vyrušit a Tvá práce pak není tak rychlá, pořádková a bez chyb. Přijíždíš, aby se Ti ve škole nadešel šlábl a Tvá práce se Ti dařila.

Zameškané hodiny: omluvené 3 neomluvené 0

Celkový prospěch: prospěl

v Ústí nad Labem dne 28. ledna 19 94

jméno, příjmení a podpis ředitele (ky)



Mgr. Miroslav Rychlý  
třídní učitel (ka)

(škola pracuje podle vzdělávacího programu „Obecná škola“)

### Příloha č.3




Ukázka podkladů k sebehodnocení žáků (Kolář, Šikulová, 2005, str. 154-155)

#### SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA po společných aktivitách

Jméno:

Předmět:

Den:

	 ANO	 MÉNĚ	 NE
1. Pracoval(a) jsi dobře?			
2. Podařilo se ti splnit všechny úkoly?			
3. Byly pro tebe úkoly obtížné?			
4. Zvládl(a) jsi je bez pomoci učitele?			
5. Pomohl(a) jsi někomu ze skupiny?			
6. Měl(a) jsi na práci dost času?			

*Žáci na konci vyučovací hodiny (dne) doplňují tabulku sebehodnocení, do políček zakreslují uvedené piktogramy.*

## SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA

(jméno a příjmení)

Zhodnot' svoji práci ve škole. Použij k hodnocení tyto symboly:

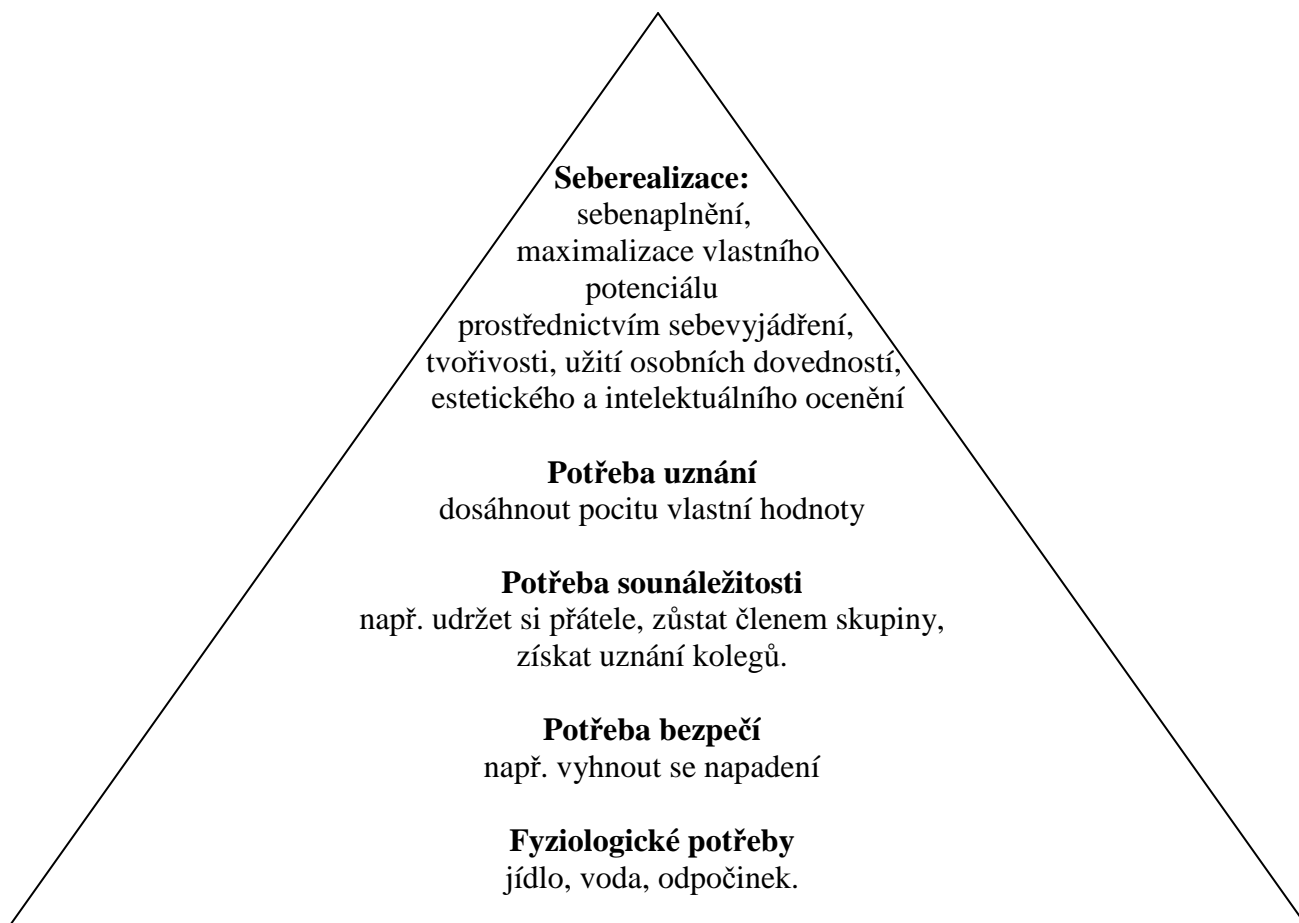
- |   |                 |
|---|-----------------|
| 1 | výborně         |
| 2 | celkem dobře    |
| 3 | s obtížemi      |
| 4 | skoro vůbec ne  |
| 5 | netýká se mě to |

Posud' sám, jak se ti daří:	Datum				
organizovat svoji práci					
spolupracovat s ostatními ve skupině					
pomáhat spolužákům, kteří o pomoc požádají					
vysvětlit nové učivo svým spolužákům					
vyjadřovat svoje myšlenky v mluveném projevu					
vyjadřovat svoje myšlenky písemnou formou					
pozorně vyslechnout myšlenky jiných					
číst a porozumět psanému textu					
vyhledávat informace z jiných zdrojů než je učebnice					

*Žák hodnotí své schopnosti opakovaně po určité době. K hodnocení se může připojit i učitel a následně se žákem diskutovat o pokrocích, kterých žák dosáhl.*

## Příloha č.4

### Maslowova hierarchie potřeb (Petty, 2002)



## Příloha č. 5

### Dotazník

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,  
obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce.  
Výzkum se týká kritérií školního hodnocení a významu zpětné vazby.  
Děkuji za ochotu a čas strávený nad jeho vyplněním.

Markéta Pokorná  
studentka Technické univerzity v Liberci,  
Fakulty přírodovědně humanitní a pedagogické

**Správnou odpověď zaškrtněte křížkem nebo dopište slovy.**

- 1) Pohlaví:      ☐ žena                      ☐ muž
- 2) Absolvoval/a jste vysokou školu s pedagogickým zaměřením?  
☐ Ano                      ☐ Ne
- 3) Pedagogickou praxi vykonáváte :  
☐ 1 – 5 let                      ☐ 6 – 10 let                      ☐ 11 a více let
- 4) Třída, ve které vyučujete: .....
- 5) Tvoříte vlastní kritéria školního hodnocení na vaší škole, nebo je odněkud přejímáte?  
☐ tvoříme vlastní  
☐ přejímáme z .....
- 6) Podílel/a jste se na tvorbě kritérií školního hodnocení při tvorbě ŠVP?  
☐ Ano                      ☐ Ne
- Odpovíte-li **Ne**, přejděte na otázku číslo 11.
- 7) Jak dlouho Vám trvalo jejich vypracování?  
.....
- 8) Zapojili se do vymezení kritérií školního hodnocení i Vaši kolegové?  
☐ Ano                      ☐ Ne

9) Myslíte si, že jejich vypracování přineslo nějaký užitek?

☐ Ano      ☐ Ne      ☐ Nevím

10) Pokud odpovíte ano, napište stručně, jaký přínos podle Vás mají?

.....

11) Jako třídní učitel máte stanovena vlastní kritéria školního hodnocení v rámci třídy?

☐ Ano      ☐ Ne

Pokud odpovíte Ne, přejděte na otázku číslo 18

12) Máte kritéria někde napsaná?

☐ Ano      ☐ Ne

13) Vytváříte-li si kritéria hodnocení mají podobu :

☐ Konkrétní    ☐ Obecnou

14) Kritéria ve vyučovacích předmětech máte :

☐ Stejná pro všechny předměty      ☐ Specifikovaná pro jednotlivé předměty

15) Obměňujete kritéria během let své praxe?

☐ Ano      ☐ Částečně      ☐ Ne

16) Jakým způsobem sdělujete žákům kritéria hodnocení?

☐ Ústně

☐ Napíšete je na tabuli

☐ Vyvěsíte je na nástěnku

☐ A jiné.....

17) Pracujete při výuce s formativním hodnocením (hodnocení, které poskytuje žákovi informaci, jak daný výkon zlepšit) ?

☐ Vždy      ☐ Někdy      ☐ Nikdy

18) Sdělujete žákům, za co danou známku dostanou?

☐ Vždy      ☐ Někdy      ☐ Nikdy



19) Říkáte žákům, jak si mohou známku opravit?

- ☐ Vždy      ☐ Někdy      ☐ Nikdy

20) Jsou podle Vás chyby součástí učení?

- ☐ Ano      ☐ Ne

21) Řekne-li dítě něco špatně:

- ☐ Ihned ho opravíte  
☐ Naznačíte nějakým gestem, že odpověď není správná, aby se opravilo  
☐ Vyvoláte jiného žáka, který odpoví  
☐ A jiné .....

22) Vedete žáky k tomu, aby si chyby v písemné práci opravili?

- ☐ Ano      ☐ Ne

23) Vyberete si sešity s opravami ke kontrole?

- ☐ Ano      ☐ Ne

24) Má-li žák opět chybu v opravě:

- ☐ Vráťte mu sešit a chybu musí opravit      ☐ Chybu mu opravíte  
☐ A jiné .....

25) Vyskytuje-li se určitá chyba u většiny žáků:

- ☐ Napíšete daný jev na tabuli a znovu vysvětlíte  
☐ Pouze ústně upozorníte na správnost jevu  
☐ A Jiné .....

26) Vedete žáky k sebehodnocení?

- ☐ Ano      ☐ Ne

27) Jakým způsobem vedete žáky k sebehodnocení? Můžete zaškrtnout i více odpovědí.

- ☐ Po dokončení práce se zeptáte žáků, jak se jim pracovalo  
☐ Využíváte dotazníčky, kde máte otázky typu („Co se ti povedlo? Co se ti nepovedlo? Jak se ti pracovalo ve skupině?...“ )

☐ Po dokončení práce řeknete dětem, aby vyjádřily, jaký mají pocit z vykonané práce pomocí nějakého symbolu, který zakreslí pod danou práci (úsměv, mráček, sluníčko...)

☐ Zhodnotíte hodinu v kroužku a dáte prostor i dětem, aby se také k dané hodině vyjádřily

☐ A jiné.....

28) Kdyby záleželo na Vás, psal/a byste dětem místo známek raději slovní hodnocení, kde by se dozvěděly, co mají špatně a proč?

☐ Ano

☐ Ne

☐ Nevím

**Děkuji!**

## Příloha č. 6

### Dotazník pro žáky:

Milá dívka, milý chlapče,

obracím se na Tebe s prosbou o vyplnění dotazníku. Nikde nepíšeš své jméno, a tak se nemusíš bát odpovídat upřímně.

Děkuji Ti za ochotu a čas strávený nad jeho vyplněním!

Markéta Pokorná

### Správnou odpověď zaškrtni nebo dopiš slovy.

1) Jsi : ☐ dívka ☐ chlapec

2) Třída, do které chodíš .....

3) Měl/a jsi v pololetí vyznamenání?

☐ Ano ☐ Ne

4) Napiš, jakou známku jsi dostal/a v pololetí na vysvědčení z těchto předmětů :

☐ Český jazyk ..... ☐ Matematika..... ☐ Cizí jazyk.....

☐ Vlastivěda ..... ☐ Přírodověda.....

5) Říká ti paní učitelka/pan učitel za kolik chyb v diktátu dostaneš 2 ?

☐ Ano ☐ Ne

6) Víš, jak paní učitelka/pan učitel hodnotí slovní úlohy v matematice?

☐ Ano ☐ Ne

7) Dostaneš-li v hodině výtvarné výchovy nějaký úkol, sdělí ti paní učitelka/pan učitel, co bude na práci hodnotit ?

☐ Ano ☐ Ne

8) Sdělí ti paní učitelka/pan učitel, jak bys měl/a přednést naučenou báseň, abys dostal/a jedničku?

☐ Ano ☐ Ne

9) Když dostaneš špatnou známku, víš za co, jsi ji dostal/a ?

☐ Ano vím ☐ Ne nevím

10) Řekne ti paní učitelka/pan učitel, jak si můžeš špatnou známku z písemky opravit?

☐ Ano      ☐ Ne      ☐ Nevím

11) Chceš si špatnou známku opravit ty sám, nebo tě k tomu nutí rodiče?

☐ Chci si známku sám opravit      ☐ Nutí mě rodiče

12) Uděláš-li mnoho chyb v příkladech, které počítáte ve škole, podíváš se na ně doma?

☐ Ano      ☐ Ne

13) Když tě zaujme nějaké téma ve škole, podíváš se do knížek, na internet, aby ses dozvěděl/a i něco navíc?

☐ Ano      ☐ Ne

14) Bojíš se odpovídat, protože paní učitelka/pan učitel se zlobí, když uděláš chybu?

☐ Ano      ☐ Ne

15) Když uděláš chybu, chce paní učitelka/pan učitel, aby ses pokusil/a odpovědět znovu?

☐ Ano      ☐ Ne

16) Když má většina žáků stejnou chybu v písemce, napíše ji paní učitelka/pan učitel na tabuli a znovu vysvětlí, jak je to správně?

☐ Vždy      ☐ Někdy      ☐ Nikdy

17) Chce po tobě paní učitelka/pan učitel, aby sis do sešitu opravil/a chyby, které jsi měl/a v písemce?

☐ Vždy      ☐ Někdy      ☐ Nikdy

18) Vybere si paní učitelka/pan učitel sešity s opravenými chybami ke kontrole?

☐ Ano      ☐ Ne

19) Pokud chyby opravíš špatně, vrátí ti paní učitelka/ pan učitel sešit a musíš si chybu opět opravit?

☐ Ano      ☐ Ne

20) Ptá se tě paní učitelka/pan učitel, jak se ti pracovalo v hodině?

☐ Každou hodinu      ☐ Jednou za den      ☐ Jednou za týden      ☐ Občas

☐ Nikdy

21) Sednete si do kroužku a zhodnotíte celou hodinu, co se vám povedlo?

☐ Každý den      ☐ Jednou za týden      ☐ Občas      ☐ Nikdy

22) Dostáváš od paní učitelky/pana učitele malý dotazníček s otázkami (Co se ti líbilo na hodině, Co ses naučil? Co se ti nepovedlo?...)

☐ Každý den      ☐ Jednou za týden      ☐ Občas      ☐ Nikdy

23) Líbilo by se ti, kdybys místo známek dostával/a slovní hodnocení, kde by ti paní učitelka/pan učitel napsal/a , co jsi měl/a špatně a proč?

☐ Ano      ☐ Ne      ☐ Nevím

Děkuji!